

A ESCRITA DE DIÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O USO DO PENSAMENTO REFLEXIVO NAS ATIVIDADES DO ESTAGIO CURRICULAR

THE DAILY WRITING IN TEACHER TRAINING: THE USE OF REFLECTIVE THINKING IN THE ACTIVITIES OF THE CURRICULAR STAGE

Eliane Aparecida dos Santos *
elianedosantos0@gmail.com

Leila Inês Follmann Freire *
leilaifreire@gmail.com

*Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR – Brasil

Resumo

Este artigo situa-se no campo de formação de professores e objetiva analisar o discurso reflexivo de um estagiário ao observar sua própria prática de ensino e as de outros professores a partir do diário de classe produzido por um professor em formação inicial durante atividades de docência no período de estágio curricular supervisionado em ensino de química. Analisamos os dados com apoio da metodologia de análise do conteúdo, com categorias a priori, com base no recurso do Indicador de Ensino Reflexivo. Os resultados indicam que o estagiário é mais reflexivo sobre sua própria prática em relação ao refletir sobre a prática de outros professores.

Palavras Chave: Estágio Curricular Supervisionado; Reflexão; Formação Inicial.

Abstract

This article is located in the field of teacher training and aims to analyze the reflective discourse of a trainee when observing his own teaching practice and those of other teachers from the class diary produced by a teacher in initial formation during teaching activities in the period of supervised curricular internship in chemistry teaching. We analyzed the data with support of the content analysis methodology, with a priori categories, based on the Reflective Teaching Indicator resource. The results indicate that the trainee is more reflective about his or her own practice than about reflecting on the practices of another teacher.

Keywords: Curricular Internship; Reflection; Initial Formation.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado pode favorecer aos professores em formação inicial um momento de análise do cotidiano de trabalho dos professores em sala de aula, além de propiciar a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de docentes.

Nesse sentido, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado encaminha os alunos para o estudo e o desenvolvimento de atividades práticas no contexto escolar, por meio das observações, participações e regências de classe, podendo assim, desenvolver competências quando adentra na sala de aula transformando o estágio em uma atividade reflexiva acerca de suas ações pedagógicas.

Sob esse ponto de vista, Perrenoud (2002) aponta que a formação inicial deve preparar o futuro professor para a reflexão da própria prática, elaborar modelos, exercer a habilidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação.

Assim, o professor em formação inicial, considerado por Perrenoud (2002) como professor principiante, possui algumas características apontadas pelo autor:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD, 2002, p. 18- 19).

Essas condições do professor em início de carreira leva o profissional para a busca do saber e favorece a tomada de consciência e o debate, assim, “a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Para promover a reflexão na formação de docente, existem alguns instrumentos, como, por exemplo, diários reflexivos, usados no curso de formação de professores para o processo de aprender a ensinar (BERGMANN; SILVA, 2011; PORLÁN; MARTÍN, 1997, ZABALZA, 2004).

A escrita de diário de classe pode ser entendida como "um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência" (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19-20), permitindo o professor refletir sobre a própria prática.

Perrenoud (2002) defende que o professor deve refletir sobre as ações que realiza na prática de ensino e aponta alguns sentidos da reflexão necessários ao profissional reflexivo: i) reflexão durante o calor da ação, momento em que não se pode parar a ação e refletir, o professor deve tomar uma decisão imediata e a reflexão é a chave para que a ação flua; ii) reflexão distante do calor da ação, referente à própria ação como objeto de reflexão, depois que a ação já se encerrou, seja para criticá-la e/ou explicá-la. Esse tipo de reflexão pode ser retrospectiva, quando o professor reflete o que e como foi feita a ação; e prospectiva, quando são propostas melhorias nas ações de ensino futuras; iii) reflexão sobre o sistema

de ação acontece “todas as vezes em que o sujeito se distancia de uma ação singular, a fim de refletir sobre as estruturas de sua ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte” (PERRENOUD, 2002, p. 37). O autor apresenta uma lista de fatores motivadoras da reflexão que são geradas a partir de diferentes situações: problema a resolver; crise a solucionar; decisão que é necessário ser tomada; ajuste do funcionamento; auto avaliação da ação de ensino; justificativa frente a um terceiro; reorganização das próprias categorias mentais; vontade de compreender o que está acontecendo; frustração ou raiva a superar; prazer a ser salvaguardado a todo custo; luta contra a rotina e o tédio; a busca de sentido; desejo de manter-se por meio da análise; formação ou construção de saberes; a busca pela formação de identidade docente; ajuste das relações com pessoas; trabalho em equipe; e prestação de contas (PERRENOUD, 2002).

Os diferentes acontecimentos ou incidentes que provocam a reflexão são apresentados por Perrenoud (2002, p. 42):

conflito, desvio, indisciplina; agitação da turma; dificuldades de aprendizagem; apatia, falta de participação; atividade improdutiva; atividade que não alcança seu objetivo; resistência dos alunos; planejamento que não pode ser aplicado; resultados de uma prova; tempo perdido; desorganização; momento de pânico; momento de cólera; momento de cansaço ou desgosto; momento de tristeza ou depressão; injustiça inaceitável; elementos que surgiram na reunião do conselho de classe; chegada de um visitante, chegada de um novo aluno; boletins a serem preenchidos; conselho de orientação a ser dado; pedido de ajuda; formação desestabilizadora; discussão em grupo; conversa com alunos; conversa com colegas; conversa com terceiros; entrevista com pais.

Nem todos os docentes são sensíveis aos mesmos acontecimentos ou incidentes (PERRENOUD, 2002), por isso é preciso que o professor deva refletir sobre seus atos, pois existem sempre acontecimentos novos e um mesmo acontecimento podem ter diferentes interpretações, visto que, nem todos os docentes agem e pensam da mesma forma.

Assim, o foco neste trabalho é analisar o discurso reflexivo de um licenciando ao observar sua própria prática de ensino e as de outros professores a partir do diário de bordo produzido durante atividades de docência no período de Estágio Curricular Supervisionado em ensino de química.

METODOLOGIA

Neste trabalho fazemos a análise qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de diários produzidos por um licenciando do terceiro ano do curso de Licenciatura em Química, de uma universidade pública do interior do estado do Paraná, elaborados a partir das atividades realizadas em escola pública da rede estadual de ensino no ano letivo de 2017, durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I.

Os diários analisados foram escritos durante as observações de aulas de química na educação básica e execução de regências de classe supervisionadas (momento em que o estagiário realiza sua prática de ensino e atua como professor). O corpus da análise totalizou 46 diários, sendo 25 diários escritos nas atividades de observações do licenciando e 21 diários escrito sobre a própria prática de ensino durante as atividades de regência.

Os dados foram analisados com aporte da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2003), com apoio do software ATLAS. Ti.8.0® e categorias definidas a priori, com base no recurso do Indicador de Ensino Reflexivo de Zeichner e Liston (1985). Esse recurso possibilita analisar os pensamentos expressos pelos sujeitos e classifica o discurso, por este utilizado, em reflexivo e não reflexivo, de acordo com quatro categorias principais: discurso factual; discurso prudencial; discurso justificativo e discurso crítico – as quais se desdobram em várias subcategorias. Na sequência do texto apresentaremos os tipos de discurso que compõe cada categoria:

1- Discurso factual: busca descrever o que ocorre na ação educativa analisada. Está relacionado com o que ocorreu numa situação de ensino ou com o que deveria ter ocorrido. Essa categoria desdobra-se em outras quatro subcategorias: discurso descritivo, discurso informativo, discurso hermenêutico e discurso explicativo/hipotético. Apenas a subcategoria de discurso explicativo/hipotético é considerada como indicadora de pensamento reflexivo.

2- Discurso prudencial: caracterizado por sugestões e conselhos respeitantes a ações pedagógicas, assim como por avaliações sobre o trabalho ou a qualidade da ação educativa desenvolvida pelo professor. Distinguem-se quatro subcategorias no discurso prudencial: instrução, conselho/opinião, avaliação e apoio. De acordo com os autores, nenhuma destas subcategorias revela pensamento reflexivo.

3- Discurso justificativo: é caracterizado por identificar os motivos subjacentes às condutas do professor. Identifica as razões que explicam a ação passada, presente e futura do professor. Essa categoria desdobra-se em outras três subcategorias: análise racional pragmática, análise racional intrínseca e análise racional extrínseca. Todas as subcategorias indicam o uso de pensamento reflexivo.

4- Discurso crítico: avalia a adequação das razões oferecidas no domínio do discurso justificativo, bem como valores intrínsecos inerentes à estrutura e conteúdo dos materiais do currículo e práticas instrutivas (currículo oculto). Das quatro subcategorias desse discurso, três estão relacionadas com as subcategorias do discurso justificativo (pragmático, intrínseco e extrínseco) e a quarta relaciona-se com a prática curricular (por exemplo, currículo oculto). Todas as quatro subcategorias deste tipo de discurso são consideradas como indicadoras de pensamento reflexivo.

Os discursos registrados pelo licenciando foram separados em trechos, chamados de unidades de pensamento (UP), cada unidade foi analisada individualmente e enquadrada em alguma das categorias de pensamento reflexivo. Posteriormente, contabilizaram-se as UP identificadas em cada uma das categorias e separadas nos dois tipos de discurso: reflexivo e não reflexivo. Em seguida foram calculadas as frequências e porcentagens de UP para traçar o perfil reflexivo do licenciando no momento em que observou outros professores (observação de aulas) e no momento que atuou como professor (regência supervisionada).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os 46 diários reflexivos desenvolvidos no âmbito do Estágio Supervisionado por um estagiário do curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 foram fragmentados em Unidades de Pensamentos (UP) que foram classificadas nas respectivas categorias e subcategorias do “Indicador de Ensino Reflexivo” de Zeichner e Liston (1985).

No quadro 1, são apresentadas as quantidades de UP identificadas em cada uma das categorias a serem agrupadas nos dois tipos de discurso, conforme sua natureza reflexiva ou não reflexiva, de acordo com quatro as principais categorias: discurso factual, discurso prudencial, discurso justificativo e discurso crítico.

Quadro1: Unidades de Pensamento agrupado nas categorias de Ensino Reflexivo

CATEGORIAS DO ENSINO REFLEXIVO						
Discurso não Reflexivo			Discurso Reflexivo			
Factual		Prudencial	Factual Explicativo/ Hipotético	Justificativo	Crítico	Total UP por conjunto de Diários
Diários de Observação	107	8	34	36	14	199

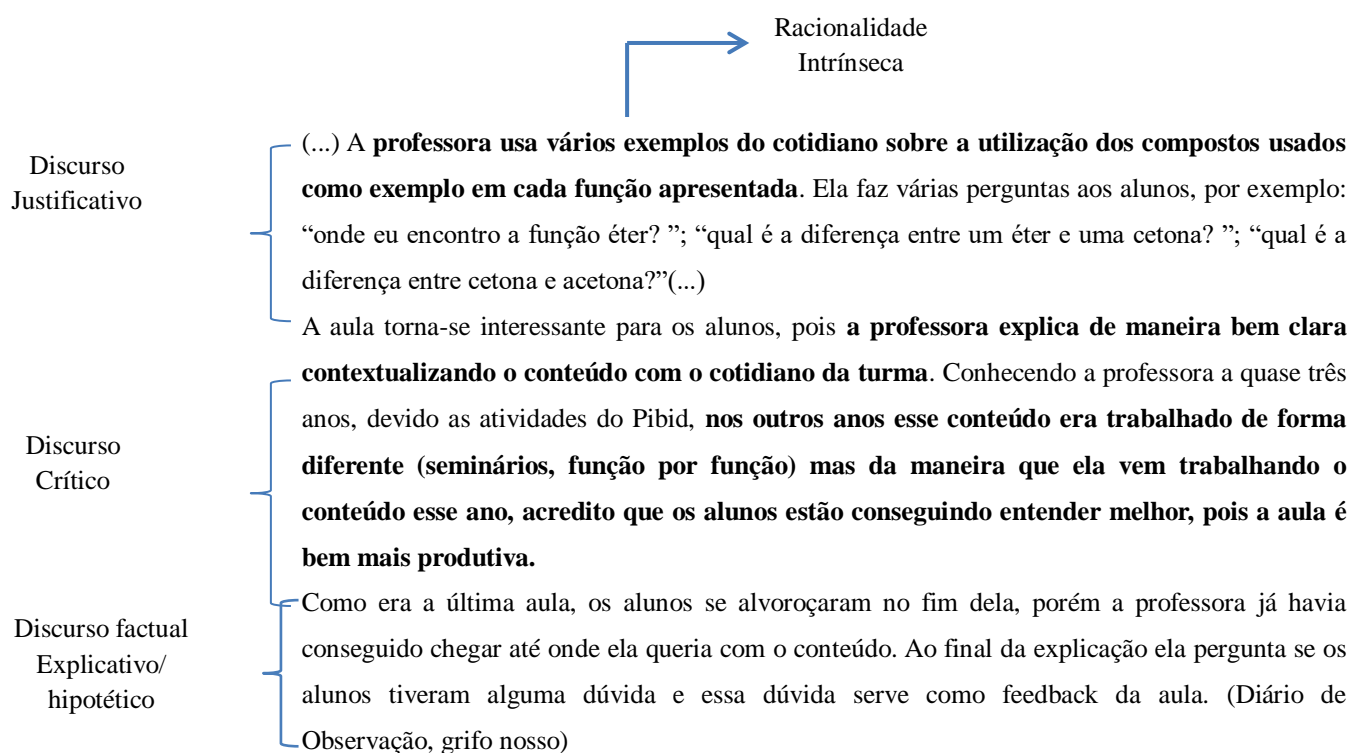
Diários de Regência	64	1	15	36	12	128
Total por Categoria	171	9	49	72	26	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os 46 diários do licenciando compunham um total de 9.705 na contagem de palavras, sendo 5.682 no diário de observações sobre as práticas de outros professores, que representa um percentual de 58,5% do total com média de 227 palavras por diário, e no diário de regências a contagem de palavras (4.026 palavras) representa um percentual menor, com aproximadamente 41,5% do total com média de 191 palavras por diário. Isso é até certo ponto comum, pois o licenciando registra no momento de sua observação elucidando com mais detalhes as ações ocorridas na sala, como o professor e o seu fazer pedagógico, o conteúdo que o professor leciona nas aulas no período de observação, as características dos alunos e o modo de como este desempenha suas funções na aula, etc. O diário de observação tem maior riqueza de detalhes, pois as informações podem ser registradas no momento da aula, sem que o estagiário esteja tão preocupado em orientar a aprendizagem dos estudantes. Já os diários de regências são escritos após cada aula ministrada pelo licenciando e a narrativa expressa no diário é sobre o que e como fez em sua prática de ensino, julgamento de suas ações e soluções para futuras ações de ensino. Por ser escrito ao término da ação, o estagiário já utiliza filtros em sua escrita e pondera as situações apresentadas.

Na análise do quadro 1, verificamos que no discurso reflexivo foram encontrados 147 UP, em oposição a 180 UP não reflexivos. Isso se deve ao fato no momento da escrita do diário, o licenciando estar mais preocupado em relatar os acontecimentos educativos vivenciados na sala aula do que refletir e fazer uma análise mais profunda sobre as possíveis causas e consequências das situações presenciadas. Todo diário começa com uma descrição do ocorrido em aula, e por vezes a riqueza de detalhes apresentada é maior que o significado delas para o processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao discurso reflexivo no diário do professor em formação, a categoria predominante foi o discurso justificativo (72 UP) que emprega razões que explicam a ação passada, presente e futura do professor, seguindo, o discurso factual explicativo hipotético (49 UP) que representa fenômenos de ensino observados pelo licenciando, e o discurso crítico (26 UP) em que o estagiário avalia se as razões apresentadas no discurso justificativo são adequadas assim como valores intrínsecos inerentes à estrutura e conteúdo dos materiais do currículo e práticas instrutivas. Constituem-se exemplos desses discursos:



Observa-se no Diário de Observação consta de 199 UP contabilizadas, composto por 42% de discurso reflexivo (84 de 199) dos discursos analisados. No diário de regências constam 128 UP (quantidade menor), e compunham 49% (63 de 128) do discurso reflexivo, o que indica que estagiário é mais reflexivo sobre sua própria prática em relação ao refletir sobre as práticas de outros professores. Para Zabalza (2004) o processo de escrita de diários colabora com as reflexões que o professor constrói sobre as ações de ensino de si mesmo, assim, “o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender por sua narração” (ZABALZA, 2004. p. 44).

Pelo fato do licenciando escrever o diário de regências após suas ações de cada aula ministrada, este toma a própria ação como objeto de reflexão, de modo a explicar e/ou criticar os pontos positivos e negativos da aula ministrada. Assim utilizado os conceitos apresentados por Perrenoud (2002, p.36) sobre a reflexão longe do calor da ação “ao distanciar-se da ação, o professor não esta interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação.

Consideramos que a condição do estagiário de professor principiante o tornou mais suscetível à reflexão sobre sua própria prática, uma vez que 49% das UP dos diários de regência são reflexivos, contra 42% das UP dos diários de observação. Isso possibilita inferir que ao se assumir como professor responsável pelo encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem da classe o licenciando vai

assumindo sua identidade profissional de professor. Pelos exemplos de diários apresentados acima, percebe-se que a reflexão no diário de regência tem caráter prospectivo, gerando confiança para ações futuras e aprendizagens sedimentadas em sua própria experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os discursos do diário de classe escritos pelo professor em formação inicial, concluímos que o estagiário refletiu mais sobre sua própria prática de ensino, embora este apresentar um percentual menor no total da contagem de palavras tanto de natureza do discurso reflexivo e não reflexivo. Isso evidencia que o estagiário desenvolveu um olhar mais crítico e atento ante suas ações pedagógicas, proporcionando um pensamento reflexivo. Quando o docente reflete, este busca solucionar os problemas com o qual se depara a fim de direcionar e/ou redirecionar a prática de ensino.

Observamos que o tipo de discurso privilegiado pelo licenciando no discurso reflexivo é o justificativo fundamentalmente relacionado ao porque das escolhas de determinadas ações pedagógicas para o ensino.

Também percebemos que o estagiário realizou menos momentos de reflexão na escrita dos diários se comparados aos momentos de descrição das práticas de ensino. Os resultados também mostram que a maior parte das unidades de pensamentos alocadas nas categorias do indicador de ensino reflexivo é do tipo não reflexivo. Isso aponta para uma característica do uso dos diários: maior atenção à reprodução daquilo que observa em comparação as aprendizagens que podem ser construídas sobre as observações, independente de qual prática seja o objeto de registro (sua ou de outros professores). Entendemos que esse é um indicativo de que o uso dos diários de classe como ferramenta de aprendizagem da docência precisa ser melhorado, o que não quer dizer que não deva ser usada, mas que para contribuir mais efetivamente à formação docente precisa ser aprimorada, de modo a não ser mais uma atividade exaustiva na prática do professor iniciante.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. ed. 70, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Lisboa: Porto Editora (Coleção Ciências da

Educação), 1994.

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. **Estágio supervisionado** III. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORLÁN, R. MARTÍN, J. **El diário del profesor.** Sevilla: Díada Editora, 1997.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K; LISTON, D. Varieties of discourse in supervisory conferences. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v.1, n. 2, p.155-174, 1985.

Recebido em: 29/10/2018

Aceito em: 01/11/2018

Endereço para correspondência:

Nome: Eliane Aparecida dos Santos

Email: elianedosantos0@gmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).