



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

DIÁRIO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO.

Daniele Bezerra dos Santos (1); Clécio Danilo Dias da Silva (2), Isabel Cristina Amaral de Sousa Rosso Nelson (3), Lucia Maria de Almeida (4); Joseane Maria Araujo de Medeiros (5).

¹ Centro Universitário FACEX (UNIFACEX); E-mail: danielesantos@unifacex.edu.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); E-mail: danilodiass18@gmail.com.

³ Centro Universitário FACEX (UNIFACEX); E-mail: isacristas@yahoo.com.br.

⁴ Centro Universitário FACEX (UNIFACEX); E-mail: lmalmeida05@gmail.com.

⁵ Centro Universitário FACEX (UNIFACEX); E-mail: joseaneamedeiros@gmail.com (Orientador).

Resumo: O trabalho objetivou analisar os registros das reflexões dos alunos sobre a formação e profissionalização docente durante o estágio supervisionado. Nesta pesquisa, os diários de campo foram definidos como instrumentos para o registro escrito das vivências realizadas durante o estágio supervisionado junto aos alunos matriculados nas disciplinas de estágios supervisionados I e II, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UNIFACEX. Nestes momentos procuramos (I) conhecer as expectativas iniciais dos alunos em relação ao estágio (etapa de expectativa – observação participativa); (II) conhecer a percepção dos estudantes em relação às aulas (etapa de percepção - ação e reflexão); (III) reflexão sobre o planejamento inicial, adequando-o aos resultados observados nas etapas anteriores e esperados em sala de aula (etapa de planejamento - readequação); (IV) avaliar a vivência (etapa de reflexão-na-ação). As reflexões da percepção dos estagiários, registradas em diários, enriqueceu a experiência de estagiários e orientadores, pois os estagiários puderam refletir sobre as razões pelas quais os mesmos sentiam-se inseguros nas etapas iniciais do processo de formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Reflexão; Estágio; Profissão.

Introdução

A palavra reflexão tem sido amplamente usada no processo de formação docente de forma a ajudar aos alunos (futuros professores) para refletirem sobre sua prática de ensino (SCHÖN, 1992). O processo reflexividade acerca da prática docente sugere um modo de como os professores interrogam suas práticas de ensino, oportunizam a possibilidade de voltar atrás e rever conteúdos, seus acontecimentos e suas práticas (OLIVEIRA; SERRANIZA, 2002).

Para Libâneo (2008), o termo reflexão se revela na consciência dos próprios atos; na relação entre a situação vivida e o pensamento e; na construção teórica-prática. Além disso, valoriza a prática profissional através de momentos de (re)construção e (re)significação de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização (DEWEY, 1952; SCHÖN, 1992). No entanto, trabalhos relatam que os professores não refletem sobre seu ensino e aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas, concentrando esforços apenas na procura de meios eficientes para atingir seus objetivos (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998; ZEICHNER, 2008; PIMENTA, GHENDIN, 2012).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Preocupações com a formação docente sinalizam mudanças que nem sempre são acompanhadas de um processo reflexivo mais profundo. O trabalhos de Carvalho (2001) e Carvalho e Gil-Pérez (2011) relatam que, para ser um professor, o profissional precisa dominar os saberes pedagógicos com maior profundidade e o que “saber fazer” dos conteúdos pedagógicos precisam estar adaptados à realidade social em o qual estão inseridos. Ainda assim, para Pimenta e Ghedin (2012) e Candau (2013) o modelo tradicional de formação de professores baseia-se na mera transmissão de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem e não converge com a realidade cultural, social e política.

Nossa experiência docente na orientação de alunos em períodos de realização de estágios supervisionado no Curso de licenciatura de Ciências Biológicas, nos permitiram observar um fato que consideramos um problema importante no processo de ensino-aprendizagem: a falta de reflexão sobre a ação docente a ser desempenhada durante esse período de aprendizagem. Ponte et al. (2000) recomenda que a formação inicial do professor se responsabilize em promover uma postura reflexiva da profissão e que seja empenhado em investigar a sua prática profissional visando melhorar todos os processos inerentes ao ensino. Villani, Freitas e Brasilis (2009) relataram a importância de a prática docente ser acompanhada por uma reflexão sistemática feita pelo próprio aluno - futuro docente.

Assim, desenvolver estratégias para profissionalização da docência como um dos pontos de partida para uma melhor formação docente e, para se pensar em novas propostas facilitadoras na busca de novas identidades profissionais e melhoria da formação, são necessários o reconhecimento e reflexão sobre as representações dos sujeitos. Neste sentido, o trabalho objetivou analisar os registros das reflexões dos alunos sobre a formação e profissionalização docente durante o estágio supervisionado.

Metodologia

O trabalho foi realizado junto aos alunos matriculados nas disciplinas de estágios supervisionados I e II, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, respectivamente no 6º e 8º períodos, do Centro Universitário Facex, Natal/RN.

Nesta pesquisa, os diários de campo foram definidos como instrumentos para o registro escrito das vivências realizadas durante o estágio supervisionado. Zabalza (2004) considera que os diários, diante do cenário das pesquisas educacionais, são usados não apenas como um instrumento



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

de pesquisa, mas também como um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem e que visa explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.

A amostra estudada foi composta por 42 alunos, sendo 17 alunos cursando a disciplina de estágio supervisionado II (ensino de biologia) e 25 alunos cursando a disciplina de estágio supervisionado I (ensino de ciências). Inicialmente, foram realizadas reuniões para informações gerais sobre a realização dos estágios (escolas campo, local, turma, série, distribuição da carga horária do estágio, entre outros). Para análise das reflexões sobre a formação docente, foram realizados 20 encontros, sendo cada um de 2 horas, totalizando 40 horas de reuniões para reflexão dos registros contidos nos diários de campo durante o processo de formação.

Nestes momentos procuramos: (I) conhecer as expectativas iniciais dos alunos em relação ao estágio (etapa de expectativa – observação participativa); (II) conhecer a percepção dos estudantes em relação às aulas (etapa de percepção - ação e reflexão); (III) reflexão sobre o planejamento inicial, adequando-o aos resultados observados nas etapas anteriores e esperados em sala de aula (etapa de planejamento - readequação); (IV) avaliar a vivência (etapa de reflexão-na-ação). Nas etapas III e IV, os alunos deveriam refletir criticamente em quatro fases: a) descrever: o que estou fazendo?; b) informar: que significado tem isso?; c) confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?; d) reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

A cada etapa vivenciada, os alunos registravam suas reflexões e vivências num diário de campo, o qual serviu de base para a coleta dos dados e discussão em grupo. Em seguida, realizamos uma análise quantitativa, investigando diferenças e a frequência das respostas/registros entre as perspectivas, expectativas, percepção do planejamento e avaliação da reflexão dos alunos do curso após a realização do estágio.

Resultados e discussões

Observamos que a realização das reuniões semanais permitiram que o grupo pudesse trabalhar suas reflexões durante o processo de formação, o que Franco (2005) denominou como uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas e participativas.

O processo de registro e reflexão sobre o estágio, na forma de produção de diário se prestou de suma importância, pois de acordo com Dutra e Magalhaes (2000) à reflexão na formação inicial de professores, além de ser uma experiência de aprendizagem para os alunos, é um momento de auto avaliação e reflexão também para os orientadores e supervisores do estágio. O registro



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reflexivo proporcionou ao professor-aprendiz a oportunidade de pensar sobre o que faz em sala de aula, visando compreender o porquê da prática de ensino.

Ao analisar os registros presentes nos diários, observamos que as expectativas dos estagiários estavam centralizadas nas etapas sequenciais do que deve ser realizadas durante o estágio supervisionado. Na etapa de observação destacaram-se como maiores expectativas dos estagiários “como e o que observar?” e “como e o que registrar?”.

Quando analisamos a percepção dos estudantes em relação às aulas, observamos ainda que, para os alunos, as percepções estavam relacionadas em como registrar ou julgar adequados: comportamento dos alunos, a didática do professor e sobre os conteúdos apresentados durante as aulas. Neste sentido, a percepção em relação as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, possibilitam aos alunos estagiários desenvolver a reflexividade, percebendo-se como sujeito e objeto da própria formação, uma vez que os mesmos podem analisar como fariam diferente ou não, avaliando sobre seus próprios processos de formação, seus conhecimentos, habilidades e competências, se identificando com os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na etapa de regência, os registros estavam focalizados sobre a didática a ser utilizada. Os diários demonstraram que os alunos tinha consciência que estavam vivenciando uma aprendizagem profissional e quanto ao significado, os alunos relataram que esta etapa significa um momento de formação, experiência e aprendizagem da futura profissão (Figuras 1 e 2).

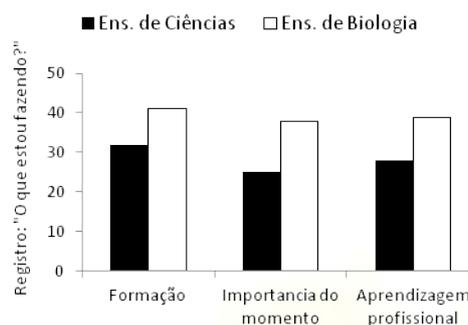


Figura 1. Registro sobre a vivência durante o estágio supervisionado em Ciências e Biologia.

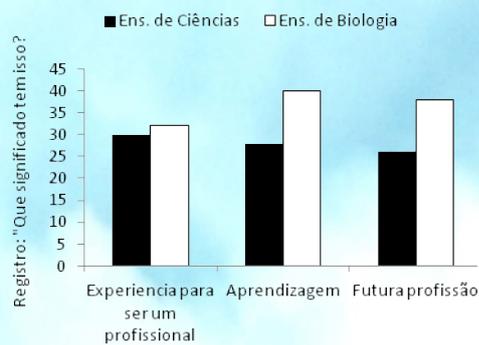


Figura 2. Registro sobre o significado do estágio supervisionado em Ciências e Biologia.

Quando analisamos os diários, especialmente o registro de “confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?”, os alunos registraram que as experiências individual e coletiva, foram de suma importância para que os mesmos pudessem “ser ou agir assim” durante a formação docente (Figura 3).

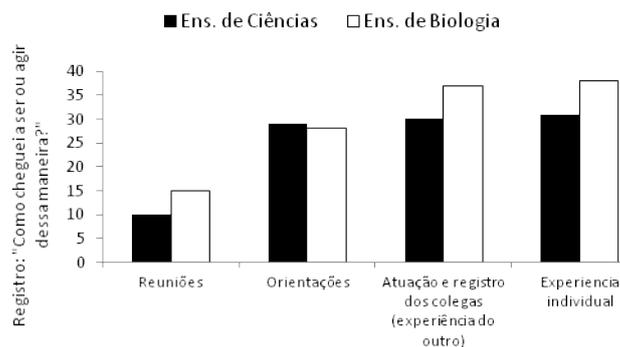


Figura 3. Registro de descrição do confronto dos alunos em estágio supervisionado em Ciências e Biologia sobre como chegaram a ser ou agir assim.

Quanto aos registros sobre “como poderiam fazer as coisas de um modo diferente?”, no processo de reconstrução, pudemos observar que os alunos registraram suas reflexões sobre possibilidades alternativas de realização, especialmente para as etapas de coparticipação e regência. Neste momento, observamos que houve uma compreensão dos alunos sobre o entendimento do objetivo do estágio. Além disso, de acordo com Pimenta e Almeida (2014) é preciso compreender o estágio como um campo de conhecimentos pedagógicos.

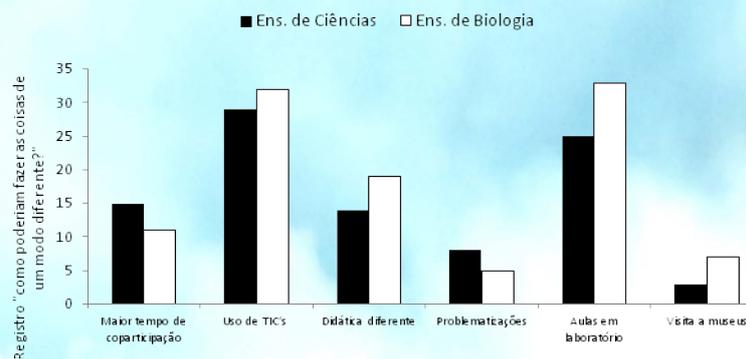


Figura 4. Registro de como os alunos poderiam fazer as coisas de um modo diferente durante o estágio supervisionado em Ciências e Biologia.

A preocupação com a formação profissional, especialmente sobre como os alunos poderiam fazer as coisas de um modo diferente está de acordo com as premissas Monteiro (2005) e Marandino et al. (2005). Os autores relataram que a formação e profissionalização docente implica também em reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar e a compreensão de que eles podem ser objetos de ensino aprendizagem pelos docentes.

Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ter uma nova postura, para a redefinição do estágio, caminhando para a reflexão a partir da realidade vivenciada. Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, a valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento da profissão docente por meio da reflexão, análise e problematização da prática.

Conclusão

As reflexões da percepção dos estagiários, registradas em diários, enriqueceu a experiência de estagiários e orientadores, pois os estagiários puderam refletir sobre as razões pelas quais os mesmos sentiam-se inseguros nas etapas iniciais do processo de formação. Dutra e Magalhaes (2000) consideram que conhecer a percepção e sentimentos dos alunos é crucial para criar um ambiente bom de aprendizagem, pois suas reações refletirão no sucesso ou fracasso de uma atividade planejada em sala de aula.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Referências

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. Organizado por Amélia D. de Castro & Anna M.P. de Carvalho. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2001.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1952.

DUTRA, P. D.; MAGALHÃES, C.M. Aprendendo a ensinar: a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. **Linguagem & Ensino**, V. 3, N. 2, p. 61-73, 2000.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, p. 483-502, 2005.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. **Cartografias do trabalho docente professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Ed. Cortez, 2008.

MARANDINO, M. SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A.C.R. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

MONTEIRO, A. M. **Formação docente: território contestado**. In: MARANDINO, M. SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A.C.R. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

OLIVEIRA, I.; SERRANIZA, L. A reflexão e o professor investigador. In: GTI (Orgs.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação, série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

PONTE, et al. Por uma formação inicial de professores com qualidade. Documento de trabalho da comissão ad hoc do CRPU para a formação de professores, 2000. Disponível em:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

<http://www.ensino.uevora.pt/.../CRUP/forminicialqualidade/Janeiro/2000.pdf> Acesso em: 20 de dez. 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Novoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

VILLANI, A.; FREITAS, D.; BRASILIS, R. Professor Pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2009.

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

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.