



DIÁRIOS DE UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA: PROBLEMATIZANDO O SABER DA EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Lisiane Ribeiro Doleski – lisidoleski@gmail.com

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4304-8445>

Fabiane Ferreira da Silva – fabianesilva@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0608-4490>

RESUMO: Neste artigo problematizamos a experiência que emergiu durante a prática docente dos Estágios Supervisionados II e III do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Este estudo de caráter qualitativo valeu-se do diário de aula como instrumento de pesquisa tendo como corpus de análise os diários produzidos pela professora estagiária após cada aula ministrada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os diários de aula são compreendidos na perspectiva de Zabalza (2004), que discute os mesmos como ferramenta potente para pensar a prática docente. Os diários de aula foram analisados na perspectiva de encontrar as situações que se configuram em experiências a partir do entendimento de Larrosa (2002), ou seja, algo que nos toca, nos mobiliza e nos faz pensar. Na análise dos diários de aula ficaram evidentes dois momentos no contexto escolar. Um que apresenta alunos/as motivados/as que despertam a satisfação do/a professor/a ao planejar e ministrar suas aulas. Outro que exige uma dedicação maior do/a professor/a no qual os/as alunos/as são indisciplinados/as e não apresentam motivação para aprender. Além disso, ficou evidente na análise dos diários de aula a necessidade do/a professor/a deparar-se com questões que não dependem da sua prática docente, mas que interferem nela, como a infraestrutura e a organização escolar. Por fim, defendemos a importância do uso dos diários, não apenas como uma forma de registrar os acontecimentos do seu cotidiano, mas também como uma ferramenta de pesquisa para o/a professor/a refletir sua própria prática e qualificar a sua formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências da Natureza; estágio supervisionado; diário de aula; experiência.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura configura-se como um dos principais temas e desafios no debate contemporâneo sobre a formação docente. Inúmeras pesquisas, estudos e reflexões evidenciam a centralidade dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, compreendendo-os como espaço-tempo de formação profissional, que se constitui essencialmente em espaço-tempo de formação humana. Tal entendimento (re)significa visões “reducionistas” e “aplicacionistas” da prática docente nos estágios supervisionados (TARDIF, 2000). O processo de formação docente é permanente, exige construção e reconstrução que se dá na prática diária e na reflexão da mesma. Conforme destaca Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa

certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Portanto, esse componente curricular possui grande relevância para o processo de formação do/a licenciando/a, pois é nesse momento que estes/as assumirão a regência de uma sala de aula, para alguns/algumas pela primeira vez. Nesse sentido, o estágio além de oportunizar que o/a acadêmico/a vivencie a docência, permite que reflita sobre sua prática, contribuindo assim, para a constituição da sua identidade profissional.

No Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, o estágio supervisionado tem como um dos objetivos específicos fazer a interação entre o ensino superior e a educação básica, integrando discentes do curso com a rede pública básica de ensino, possibilitando a estes adquirir experiência através da realização da prática orientada (UNIPAMPA/PPCCN, 2013).

Os estágios no curso de Ciências da Natureza totalizam 420 (quatrocentos e vinte) horas de carga horária, organizada da seguinte forma: 90 (noventa) horas para o Estágio Supervisionado I que ocorre no 7º semestre, direcionado ao Ensino Fundamental; 150 (cento e cinquenta) horas para o Estágio Supervisionado II, no 8º semestre, com regência de classe no Ensino Fundamental, e 180 (cento e oitenta) horas para o Estágio Supervisionado III, que ocorre no 9º semestre do curso, com regência de classe no Ensino Médio (UNIPAMPA/PPCCN, 2013).

Diante do exposto é possível constatar que o estágio supervisionado é de fundamental importância no processo de formação do/a acadêmico/a de licenciatura, e talvez um dos momentos que mais trazem dúvidas e convicções em relação à escolha da docência como profissão.

Nessa perspectiva, investigar a própria prática durante o estágio torna-se relevante, uma vez que permite a reflexão crítica sobre o processo de “formação acadêmico-profissional”¹ do/a licenciando/a. Assim, estabelecemos aproximações com as contribuições do professor António Nóvoa (1995; 2002), reconhecido por seus trabalhos que defendem a formação (auto)biográfica e reflexiva, em suas palavras “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2010, p. 116) e que

[...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. [...] No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança não se pode fazer sem uma referência

¹ No presente texto utiliza-se o termo formação acadêmico-profissional no lugar de formação inicial e continuada conforme sugerido por Diniz-Pereira (2011). Segundo o autor, é importante “entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (NÓVOA, 1995, p. 24).

Diante do exposto, constitui-se como objetivo deste estudo problematizar experiências que emergiram nos Estágios Supervisionados II e III, discutindo seus efeitos na formação acadêmico-profissional de uma licencianda em Ciências da Natureza, a partir das contribuições de Larrosa (2002), que discute a experiência como algo que nos toca, nos faz pensar, nos mobiliza e nos transforma. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para tanto, organizamos a escrita deste artigo em quatro momentos. Inicialmente contextualizamos os estágios supervisionados I, II e III. Em seguida, apresentamos o diário de aula como instrumento de pesquisa, posteriormente realizamos a análise de situações que se tornaram experiência. Por fim, defendemos a importância de refletir sobre a própria prática, pois se trata de uma experiência única que pode definir a construção da identidade do/a docente, influenciando sua atuação ao longo da carreira.

2 (RE)VISITANDO OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I, II E III

O Estágio Supervisionado I prepara o/a o/a acadêmico/a para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado II. Para tanto, o/a acadêmico/a deve realizar observações da escola escolhida e seu entorno, bem como três observações da turma na qual ministrará as aulas do Estágio Supervisionado II. Essas observações deverão ser efetivadas em dias diferentes para que o/a acadêmico/a possa conhecer a turma, analisar como o/a regente da turma organiza o processo de ensino-aprendizagem, perceber as metodologias e recursos pedagógicos utilizados na abordagem dos conteúdos, compreender como se dá a construção do conhecimento por parte da turma, dentre outros aspectos.

Os estágios supervisionados I e II foram realizados em uma escola municipal, localizada em Uruguaiana. A referida escola possuía 113 funcionários/as, 1064 alunos/as matriculados/as na Pré-escola, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. A estrutura física da escola contava com as seguintes dependências: 18 salas de aula, sala de direção, sala de professores/as, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, refeitório, biblioteca, banheiros, banheiro adequado a alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida, auditório, duas salas de vídeo, pátio descoberto e uma sala de informática a qual está desativada por falta de manutenção nos computadores. Por se tratar de uma escola

municipal os/as alunos/as fazem uso do uniforme escolar, contudo, não era de uso obrigatório, pois nem todos/as alunos/as haviam recebido. As salas de aula estavam em ótimo estado e a organização dos/as alunos/as na sala de aula dava-se através do espelho de classe².

Durante as observações notamos que a professora utilizava em todas as aulas o recurso do livro didático para os/as alunos/as fazerem a leitura e, posteriormente, um resumo em seus cadernos. Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, atualmente disponíveis no mercado, o livro didático, na maioria das salas de aula, continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do/a professor/a, embasando significativamente a prática docente. Cabe destacar que não estamos desconsiderando a importância dos livros didáticos no processo educacional e na contribuição para a formação do/a cidadão e da cidadã. Eles favorecem a ampliação dos conhecimentos construídos na vida escolar do/a aluno/a e devem contribuir para a reflexão, criticidade e busca autônoma de novas informações. Além disso, devem oferecer informações atualizadas e corretas, de forma a atuar como apoio ao/à professor/a, enriquecendo as aulas. Tendo em vista tantas funções, a escolha do livro didático deve ser criteriosa e coerente com a proposta político-pedagógica da escola, com as características da comunidade escolar e do contexto no qual esta se insere. Conforme Verceze e Silvino (2008), a participação dos/as professores/as na escolha dos livros é de fundamental importância,

pois eles devem saber das qualidades e limitações dos livros didáticos, para que possam repensar as práticas pedagógicas conscientes de que o livro ainda apresenta conteúdos lingüísticos e textos de apoio que apontam para realidades específicas e para problemáticas locais. O ideal é que o professor veja o livro didático apenas como uma das ferramentas entre tantas outras capazes de lhes propiciar condições de ministrar um ensino de qualidade. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 8).

A partir das observações foi possível perceber que os/as alunos/as já estão acostumados a utilizar o livro didático no decorrer das aulas de Ciências. Ainda assim, vale destacar que durante a observação um aluno questionou a professora pelo fato de estarem há alguns dias na mesma página do livro. A professora respondeu que a utilização do livro era para que houvesse uma melhor “fixação” do conteúdo que estava naquela página.

² O espelho de classe é uma estratégia utilizada em várias escolas com o objetivo de reduzir conversas e algumas brincadeiras em sala de aula, bem como tem a finalidade de posicionar os/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência nas primeiras carteiras da classe. Para tanto, o/a professor/a assenta os/as alunos/as conforme considera mais apropriado, além disso, outro objetivo é com que os/as alunos/as socializem entre si e façam novas amizades.

Além dessas observações durante o estágio, deve ser realizada uma entrevista com a/o professor/a regente da turma a fim de conhecer alguns aspectos relacionados à sua docência, tais como: sua formação, tempo de atuação na Educação Básica, carga horária de trabalho, as turmas que atua na escola, os objetivos esperados em sua proposta de trabalho, princípios norteadores para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, utilização do livro didático nas aulas, metodologia(s) de trabalho em sala de aula, desenvolvimento de aulas práticas, atividades extraclasses, entendimentos e práticas avaliativas, dentre outros aspectos.

Um aspecto interessante que emergiu a partir da entrevista e que nos levou a pensar diz respeito à utilização do livro didático pela professora regente. Quando questionada sobre a utilização do livro, ela respondeu que o livro era utilizado como fonte de informações, pesquisas, leituras e exercícios, sendo adaptado com o dia a dia do aluno. Entretanto, em nenhum momento das observações essa contextualização do livro com o dia a dia do aluno/a mencionado pela professora foi percebida. Cabe destacar que não é nosso propósito criticar o trabalho desenvolvido pela regente da turma, entretanto, esse episódio foi importante para perceber que nem sempre o/a docente reflete a sua própria prática, e muitas vezes não utiliza materiais, métodos e didáticas que gostaria, talvez devido à sua jornada de trabalho semanal que dificulta a preparação das aulas.

Ainda durante o Estágio Supervisionado I o/a acadêmico/a realiza atividades na universidade, como: leituras e fichamentos de textos, apresentações de seminários, construção de uma Unidade de Aprendizagem e socialização coletiva das experiências do estágio.

Para Galiazzi, Garcia e Lindemann (2004, p. 68), as Unidades de Aprendizagem “seriam modos alternativos de planejamento, elaboração e organização dos trabalhos em sala de aula”. Assim, a organização dos conteúdos no formato de Unidade de Aprendizagem para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado II tem como objetivo romper com a sequência linear e fragmentada dos conteúdos, sobretudo, superar a réplica em sala de aula de conteúdos e exercícios apresentados nos livros didáticos (GALIAZZI; GARCIA; LINDEMANN, 2004). Nesse sentido, as autoras afirmam que:

Com certeza podemos criticar nossa falta de criatividade, como professores, ao não alterar a sequência de conteúdos assumida pelo autor do livro didático. Talvez porque, acostumados a repetir uma história em aula contada por nossos mestres, seguimos apresentando os conteúdos na mesma ordem em que a nós foi proposta por eles, que também seguiam a sequência inquestionada. (GALIAZZI; GARCIA; LINDEMANN, 2004, p. 67)

Essa Unidade de Aprendizagem nos possibilita usar a criatividade, romper com práticas arraigadas, fazendo com que percorramos novos caminhos, não desprezando e nem deixando de

lado os livros didáticos. Para a elaboração da Unidade de Aprendizagem o/a acadêmico/a conversa com o/a regente da turma, para que ele/a disponibilize os conteúdos que serão ministrados nas aulas, de posse dessa listagem de conteúdos o/a acadêmico/a escolhe o tema que irá desencadear a abordagem dos conceitos durante o estágio. O conteúdo disponibilizado pela professora regente foi o reino vegetal e a unidade de aprendizagem teve como tema a “classificação das plantas a partir de suas diferenças”.

Assim, dando sequência nas experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I, no Estágio Supervisionado II o/a acadêmico/a, sob a supervisão de um/a orientador/a, assume a turma a fim de desenvolver a Unidade de Aprendizagem elaborada no estágio anterior. Para tanto, nesse estágio o/a acadêmico/a tem orientação/encontro na universidade (ou via e-mail) para discussão dos planos de aula e para compartilhar a regência de classe, totalizando 32 aulas, após cada aula ministrada elabora-se o diário reflexivo.

A turma na qual foi realizado o Estágio Supervisionado II era composta por 33 alunos/as, sendo 18 meninas e 15 meninos. Os/as alunos/as eram bem agitados/as e nas aulas havia muita conversa paralela, no entanto, a turma era muito participativa.

No decorrer das 32 aulas, os planos de aula foram organizados e desenvolvidos com base em diferentes estratégias didáticas, tais como: seminários, elaboração de cartazes, gincanas, expedições de estudos, recursos pedagógicos, dentre outras. Os conteúdos que foram ministrados se tratavam do Reino *Plantae* (briófitas, pteridófitos, gimnospermas, angiospermas) esse conteúdo permitiu com que pudessem ser levados vegetais e partes específicas para construção do conhecimento, como por exemplo: flores, frutos, pinhas, musgos, samambaias e pinhões.

A avaliação também está presente no estágio supervisionado, como uma prática indispensável que tem por finalidade orientar o ensino e a aprendizagem do/a aluno/a. Na tentativa de romper com o modelo pontual, classificatório e excludente de avaliação, embasamos o processo avaliativo nas contribuições de Esteban (2003), que defende a construção de uma avaliação democrática, ou seja, que “engloba alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas” (2003, p. 14). Tal entendimento pressupõe compreender a escola como um lugar marcado pela multiplicidade de experiências, vivências culturais e históricas, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, valores, enfim, um lugar polissêmico (ESTEBAN, 2003). A avaliação fundamentada na fragmentação do processo de ensino/aprendizagem, na classificação das respostas dos/as alunos/as em certas ou erradas, na hierarquia dos saberes é excludente, “silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos” (ESTEBAN, 2003, p. 15); desvaloriza os saberes do/a aluno/a,

propiciando a reprovação e muitas vezes a evasão escolar. Sabemos que essa prática ainda é dominante em muitas escolas e universidades e que romper com ela não é tarefa simples e fácil, contudo, no contexto dos estágios supervisionados buscamos colocar em exercício a avaliação como prática de investigação realizada a partir de diferentes estratégias.

Nessa perspectiva, a avaliação deve permear todo o processo de ensino/aprendizagem, deve ser processual/contínua, cumulativa e participativa, possibilitando ao/à professor/a uma constante revisão e reflexão de suas aulas para adequá-las ao ritmo de aprendizagem da turma, e possibilitando ao/à aluno/a que perceba, durante esse processo, como e quais os conhecimentos foram construídos, de modo sistemático e contínuo. Além disso, é fundamental que o/a aluno/a tenha conhecimento dos critérios e estratégias utilizadas pelo/a professor/a na avaliação. Assim, as avaliações ocorriam em todas as aulas com o compartilhamento de dúvidas e certezas, discussão e desenvolvimento de tarefas, entrega e discussão de atividades extraclasse, avaliações dos registros dos/as alunos/as, valorização dos saberes individuais e coletivos, discussão de aspectos valorativos, tais como comportamento e atitudes dos/as alunos/as em sala de aula.

Concluindo o Estágio Supervisionado II e dando seguimento à sucessão de estágios, no Estágio Supervisionado III o/a acadêmico/a deverá escolher uma escola de Ensino Médio para ministrar aulas de Química, Física ou Biologia, após decidir a turma e a disciplina, o/a acadêmico/a deverá realizar duas observações na turma escolhida. Cabe destacar que o/a acadêmico/a também pode realizar seu estágio em duas turmas diferentes do mesmo nível. Assim como no estágio anterior deverá realizar uma entrevista com o/a professor/a regente da turma. A proposta de entrevista com a professora regente foi a mesma do estágio anterior, entretanto, não foi possível realizá-la pessoalmente, pois a professora não tinha tempo disponível. Desse modo, o roteiro da entrevista foi entregue à professora que devolveu no dia seguinte.

O Estágio Supervisionado III foi desenvolvido numa escola estadual de Ensino Médio, localizada no centro de Uruguaiana, com aproximadamente 989 alunos/as matriculados/as nos Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, 94 funcionários/as sendo 74 professores/as, 16 funcionários/as gerais e quatro especialistas. A estrutura física da escola era composta por: 21 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores/as, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, duas quadras de esporte descobertas, biblioteca, banheiros, sala de secretaria, auditório, refeitório, pátio coberto e pátio descoberto. A referida escola é considerada uma escola de inclusão, que atende alunos/as cadeirantes, não videntes e com baixa visão, surdos, com síndrome de Down, autistas, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, o/a acadêmico/a tem a alternativa de escolher duas turmas para ministrar suas aulas, sendo assim, a regência de classe ocorreu em duas turmas distintas, a turma 201 e turma 202, ambas do turno da manhã, na disciplina de Biologia, para desenvolver os conteúdos acerca do sistema respiratório.

Cabe dizer que estas turmas apresentavam características diferentes, enquanto a 201 era composta por muitos/as alunos/as, participativos/as e agitados/as, a 202 era constituída por poucos/as alunos/as, apáticos/as e desinteressados/as com o conteúdo. A turma 201 era composta por 31 alunos/as matriculados, sendo entre eles 16 meninos e 15 meninas, dos/as quais no máximo 26 alunos/as frequentavam as aulas. Essa turma de modo geral era bem “agitada” e “conversadeira”, porém eram bem espertos/as, curiosos/as e interessados/as com o conteúdo. Já a turma 202 era composta por 26 alunos/as regularmente matriculados/as, mas geralmente frequentavam as aulas em torno de 17 alunos/as. O diálogo nessa turma era bem difícil, pois eles/as eram bem retraídos/as em relação aos assuntos relacionados ao conteúdo e as propostas metodológicas.

No decorrer dos estágios II e III, foram produzidos diários de aula, a fim de narrar o que havia acontecido em cada aula ministrada, de modo a contribuir com a formação profissional e a qualificação da prática pedagógica a partir de escritas reflexivas. Assim, na continuidade deste texto discutimos as potencialidades do diário como ferramenta de análise da prática cotidiana da sala de aula.

3 DIÁRIO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA DA PRÁTICA DOCENTE

Neste estudo tomamos como *corpus* de análise os diários de aula da professora estagiária, totalizando 25 narrativas produzidas durante o estágio supervisionado II, realizado no Ensino Fundamental e, 29 narrativas produzidas ao longo do Estágio Supervisionado III, realizado no Ensino Médio. Nesse contexto, podemos dizer que os registros feitos durante os estágios supervisionados configuram-se como base de dados capaz de nos proporcionar uma visão crítica sobre a realidade experimentada, bem como estimular a reflexão da estagiária sobre sua própria prática.

De acordo com Dias et al. (2013), o diário é capaz de contribuir significativamente para a formação do/a professor/a, pois possibilita a reflexão sobre a própria prática a partir de relatos descritivos sobre suas experiências, sendo assim parte importante na construção da identidade docente. Conforme aponta Zabalza:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, é importante que no diário o/a professor/a narre de modo reflexivo o que aconteceu antes, durante e após a aula ministrada. Sendo assim o/a professor/a deve, a partir de suas observações, narrar não somente os acontecimentos vivenciados dentro da sala de aula, mas sim todos os fatos marcantes do cotidiano escolar. Corroborando com esse entendimento, Silva e Duarte nos afirmam que:

No entanto, para que tudo isto se torne possível, o professor deve elaborar descrições dos acontecimentos que ultrapassem o nível do simples relato e contemplem a análise das causas que o motivaram e das suas consequências. Mais, não deve apenas problematizar a prática mas procurar hipóteses bem fundamentadas que constituam alternativas de ação. (SILVA; DUARTE, 2001, p. 2).

O diário de aula pode ser concebido então como algo que vai além de uma escrita meramente descritiva, exigindo do/a professor/a uma narrativa reflexiva que contemple os aspectos mais marcantes de sua prática. Neste sentido, podemos dizer que a escrita de um diário de aula possibilita ao/à professor/a não somente narrar um acontecimento, mas se (re)construir como profissional. Zabalza (2004, p. 44) nos traz que “o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional.”

Assim, tomamos o diário de aula como instrumento de pesquisa para problematizar a prática docente e o cotidiano da sala de aula. Ao olhar os diários produzidos pela professora estagiária nos Estágios Supervisionados II e III foi possível perceber situações que se constituíram como experiências, ou seja, aquilo que nos marca, nos toca, nos faz vibrar. Desse modo, na análise dos diários de aula duas grandes categorias emergiram, as quais são analisadas a seguir.

4 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE AULA DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA

4.1 O estágio “ideal”: motivação, participação, envolvimento, interação, estratégias...

A idealização sobre a experiência do estágio inicia no momento em que optamos pela licenciatura, e fica evidente desde o início de nossa formação que existirá um paradoxo, pois nem

sempre o que esperamos encontrar condiz com a realidade escolar. No entanto, pensamos e desejamos pelo “ideal”, pois somos educadores/as e faz parte de nossa práxis lutar pelo que idealizamos. É extremamente gratificante e prazeroso quando situações antes apenas idealizadas tornam-se realidade, como o encontro com alunos/as participativos/as, que tenham curiosidade e estejam sempre dispostos/as a aprender. Entretanto, é importante destacar que a motivação é algo complexo que envolve muitos aspectos, que não depende só do/a aluno/a, mas também do/a professor/a e do contexto (TAPIA; FITA, 2015).

Nos trechos dos diários a seguir apresentados surgem falas nas quais a motivação e a participação dos/as alunos/as tornavam as aulas prazerosas e agradáveis:

“Os/as alunos/as foram bem participativos/as e comunicativos/as apesar da turma ser bem agitada, a dinâmica foi muito produtiva para conhecer eles/as, ver que eles/as se motivam com as atividades propostas é muito gratificante e faz querer realizar práticas que sejam utilizadas a participação deles/as” (DA-Turma 7A, 14/08/2017)³.

“A aula foi muito produtiva e legal. A aula foi sobre flores e coincidiu com a chegada da primavera. A aula foi devidamente planejada, havia pedido na aula anterior que cada um levasse uma flor para uma atividade que seria proposta na próxima aula. Ao chegar à aula a maioria encontrava-se com flores nas mesas e bem motivados/as com a atividade que seria realizada” (DA-Turma 7A, 12/09/2018).

“No início do quarto período eles/as estavam bem calmos/as e como sempre bem motivados/as, essa turma adora participar, tanto lendo, quanto interagindo. A realização da atividade da caixa com perguntas foi bem legal, eles/as adoraram e houve bastante interação.” (DA-Turma 7A, 21/08/2018).

“Como ocorre quase sempre todas as quartas-feiras por se tratar do terceiro período eles/as ficam mais calmos/as e mais entusiasmados/as com a aula e com as atividades propostas. A realização da atividade verdadeira e falsa eles/as gostaram bastante e acertaram relativamente todas as perguntas. Os/as alunos/as estavam fazendo vários questionamentos nessa aula, eles/as estavam totalmente motivados” (DA-Turma 7A, 04/09/2018).

As narrativas acima apresentadas nos possibilitam refletir sobre a importância do planejamento e da realização de atividades diversificadas em sala de aula, uma vez que foi possível perceber que as atividades que fugiam das práticas mais usuais produziam efeitos na participação e interesse da turma. Conforme destaca Tapia (2015, p. 14),

[...] se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir

³ No texto os fragmentos dos diários são identificados com as letras DA (diário de aula), turma 7A (estágio no sétimo ano do Ensino Fundamental) e turma 201 e turma 202 (estágio no Ensino Médio).

que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno.

O uso de atividades diversificadas é uma dentre tantas outras estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem, já que oferece condições para que o/a aluno/a tenha prazer em aprender, estimulando e surpreendendo os/as alunos/as ao tirá-los/as de sua zona de conforto e rotina. No excerto do diário a seguir apresentado é possível perceber que a atividade denominada “gincana” com premiação teve um ótimo resultado. No âmbito ideal, as atividades solicitadas deveriam ser realizadas independentemente da presença ou ausência das recompensas, contudo, percebemos que quando a atividade era recompensada de alguma forma o envolvimento da turma era mais significativo. Não pretendemos discutir as divergências sobre dar ou não recompensas para os/as alunos/as, entretanto, cabe destacar que a presença ou ausência de recompensas não causa nenhum dano ou prejuízo para os/as alunos/as (MEDEIROS e FIGUEREDO, 2010).

“Essa estratégia de levar elementos diferentes para conhecer e partir do conhecimento prévio da turma sempre dá resultados positivos, pois eles/as interagem e participam muito [...]. A gincana que foi realizada com eles/as eu já havia aplicado ela antes, só que dessa vez falei que tinha premiação para a equipe vencedora e eles/as se empolgaram e tentaram acertar as perguntas para ganhar o prêmio. A aula foi maravilhosa me senti feliz e com dever cumprindo nesse dia.” (DA-Turma 7A, 03/10/2018).

Outra estratégia motivadora realizada no Estágio Supervisionado II foi uma expedição de estudo, a qual desencadeou uma gama de possibilidades, com outros recursos e questionamentos diferentes daqueles limitados ao espaço físico da sala de aula. Segundo Kieling et al. (2018):

É necessário buscar meios para potencializar o processo de ensinagem, e as expedições de estudos se apresentam como uma estratégia potente nesse processo. Desse modo, entendemos que o nosso fazer pedagógico aproxima-se do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que melhora a relação entre educador e educando e desse com o meio em que se aproxima, despertando interesse dos mesmos para além das redes sociais e para além dos muros da escola. (KIELING et al., 2018, p. 30)

Nesse sentido, Trevisan e Silva-Forsberg (2014, p. 139) argumentam que estudos em ambientes exteriores à sala de aula, tais como a “aula de campo”, permite ao/a professor/a “adotar novos/outros procedimentos metodológicos e cognitivos, no qual intencionalmente possibilita a imersão do estudante a novas situações de aprendizagem”, levando o/a aluno/a a desenvolver uma postura crítica e reflexiva frente às situações vivenciadas. Para ilustrar destacamos a narrativa que segue:

“Nesse dia realizamos uma expedição de estudo, os/as alunos/as encontravam-se eufóricos com a saída de dentro da sala de aula e da escola. Realizamos a pé o trajeto da escola até o “parcão” o que deu em torno de 25 minutos. Durante o trajeto na rua os/as alunos/as foram muito comportados/as respeitando o trânsito e andando civilizadamente pelas calçadas. Chegando lá o professor responsável pelo projeto⁴ o qual fomos conhecer se apresentou e deu início às atividades. Os/as alunos/as foram muito comunicativos/as, participativos/as e curiosos/as a ponto de deixar o professor do projeto encantado com a turma. O professor constatou que os/as alunos/as estavam com o conteúdo na “ponta da língua”, respondiam quando eram questionados/as e faziam vários questionamentos. O professor fez vários elogios para a turma e para mim, disse que a turma era muito motivada e que poucos/as alunos/as que haviam participado do projeto haviam sido tão participativos/as.” (DA-Turma 7A, 17/10/2017).

Outra estratégia de ensino-aprendizagem potente é fazer uso do mapa conceitual como uma ferramenta de auxílio na organização e associação dos conteúdos, pois permite aos alunos/as assimilarem o tema abordado a partir de suas percepções individuais e coletivas referente ao conteúdo. Como define Moreira (2012, p. 2), “o mapeamento conceitual é uma técnica muito flexível e em razão disso pode ser usado em diversas situações, para diferentes finalidades: instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação”. A narrativa apresentada a seguir ilustra a potência do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem.

“Iniciei a aula com uma síntese com eles/as para ver os conhecimentos prévios, eles/as responderam e entreguei o questionário, quando entrego uma atividade para essa turma eu fico encantada em ver eles/as realizando, eles/as pegaram os cadernos e começaram a fazer, como eram dois períodos eles/as fizeram bem calmos/as, me entregarem e fizemos juntos à correção. Construímos coletivamente um mapa conceitual no quadro, que saiu bem legal, essa turma me motiva, gosto da vontade que eles/as têm em aprender e questionar. Essa turma está fazendo com que eu continue pensando que estou no caminho certo.” (DA-Turma 201, 15/06/2018).

O uso do mapa conceitual enquanto estratégia de ensino mostrou-se potente a ponto de propiciar o sentimento de realização para a estagiária que se traduz em um aspecto emocional positivo. Essas experiências satisfatórias em relação ao aprendizado dos/as alunos/as motivam e reforçam o desejo de continuar na profissão escolhida, conforme destaca Moreira (1997, p. 1) “a

⁴ Projeto denominado “A praça do parcão (praça Dom Pedro II) como espaço para atividades educacionais”, coordenado pelo professor Ailton Jesus Dinardi da Universidade Federal do Pampa, desenvolvido em parceria com escolas estaduais, municipais e particulares de Ensino Fundamental a fim de contribuir com a mudança de olhares sobre a Praça Dom Pedro II com a possibilidade de utilização do espaço público como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

motivação é um fenômeno complexo e se constitui um elemento essencial à própria razão de ser professor”.

4.2 O estágio “real”: dificuldades, obstáculos, problemas, limites e desafios...

No exercício da profissão o/a professor/a se depara cotidianamente com diversos obstáculos e desafios que fazem parte da “real” experiência educacional. As particularidades de cada indivíduo, em razão da sua origem, história e cultura que devem ser respeitados e valorizados; há ainda as limitações do ambiente escolar, materiais e equipamentos defasados, indisponibilidade de tecnologias e outras ferramentas didáticas, a falta de ventiladores, cadeiras e mesas adequadas, fatores esses que exercem influência no processo de ensino-aprendizagem.

Esses são alguns dos obstáculos que o/a educador/a enfrenta na sua rotina e que, na medida do possível, precisa encontrar soluções para que cada aluno/a, como indivíduo, venha atingir os objetivos propostos. Dentre os obstáculos e desafios do exercício da profissão, destacamos a “indisciplina” dos/as alunos/as dentro e fora das salas de aula. Para ilustrar apresentamos os excertos que seguem:

“No final da aula dialoguei um pouco com eles/as sobre as conversas paralelas, o quanto eu gostaria que eles/elas prestassem atenção nas aulas e que essa conversa por parte deles/as era desgastante para mim, pois me exigia muito mais voz e emocional. O diálogo com essa turma sempre funciona, no final eles/as compreenderam o quão importante é a participação deles/as dentro da sala de aula e que o silêncio se torna imprescindível em certos momentos para a compreensão do que está sendo estudado.” (DA-Turma 7A, 04/10/2017).

“A aula foi bem agitada, eles/as estavam bastante conversadores, consegui corrigir os exercícios e passar os conceitos, mas para isso tive que pedir silêncio quase que todo o tempo. Não foi possível concluir totalmente o plano de aula proposto para o dia, pois a turma não colaborou e as interrupções e brincadeiras ocasionaram a falta de tempo. A aula foi bem desgastante para mim, pois fiquei frustrada de não realizar as atividades que tinha para o dia.” (DA-Turma 7A, 21/08/2017).

A disciplina no andamento das aulas se torna essencial para que o/a aluno/a possa ouvir, perceber e compreender o que está sendo abordado, uma vez que interrupções e conversas paralelas interferem no aprendizado. Essas conversas paralelas não prejudicam somente quem está conversando, mas sim a turma de um modo geral. Para Oliveira (2005, p. 21),

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho reprodutivo.

Nem sempre se consegue manter a disciplina em sala de aula, o ato de interromper a aula para pedir silêncio a todo instante é muito desgastante, o que ocasiona uma frustração por não estar conseguindo ter a atenção necessária para uma compreensão do que está sendo estudado. Nessa perspectiva, selecionamos alguns trechos dos diários de aula da estagiária onde a indisciplina estava em evidência.

“Várias vezes peço silêncio para a turma, pois as conversas atrapalham o andamento das atividades. Na turma tem uma aluna que demonstra muito desinteresse nas aulas, peço que copie ou faça as atividades e ela simplesmente me diz que não irá fazer e que tenho que ficar satisfeita por ela estar lá dentro.” (DA- Turma 202, 16/04/2018).

“Nos dez minutos finais de aula, não importa a atividade que esteja sendo realizada, eles/as ficam dispersos/as e cansados/as, começam a jogar bolinhas de papéis e querem sair de dentro da sala de aula a todo instante.” (DA-Turma 7A, 22/08/2017).

“Pedi aos alunos/as que copiassem os exercícios para posteriormente fazer a correção, mas a turma estava muito agitada, muita bagunça e até falta de respeito por parte de alguns alunos/as, pedi várias vezes que colaborassem com quem estava interessado em copiar os exercícios. Por fim, foi uma aula extremamente desgastante e cansativa a qual sai rouca e chateada. Esse tipo de situação me frustra e me leva ao pensamento de não continuar na carreira, pois ninguém quer passar uma vida em uma carreira desmotivadora.” (DA-Turma 7A, 04/09/2017).

A indisciplina está presente no contexto escolar brasileiro, uma vez que a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (BRASIL, 2014) realizada durante os anos de 2012 e 2013 em 34 países, sobre o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica revelou que “os professores brasileiros são os que declaram passar mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (19,8%) entre todos os professores participantes da pesquisa” (BRASIL, 2014, p. 18). Mais da metade dos/as professores/as participantes da pesquisa concordavam com as seguintes afirmações: “Há muito barulho nessa sala de aula. No início da aula, tenho que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem. Eu perco muito tempo porque os alunos interrompem a aula” (BRASIL, 2014, p. 18). Tais afirmações são semelhantes às narrativas encontradas nos diários de aula da estagiária.

Ao ler os diários dos Estágios Supervisionados II e III percebemos o quanto a indisciplina dos/as alunos/as configurou-se como “experiência” para a professora estagiária, produzindo efeitos no seu processo de formação profissional, uma vez que o desgaste físico e emocional da professora estagiária, bem como a frustração foram expressões repetidas diversas vezes nos diários. Para reforçar este argumento destacamos a narrativa que segue:

“Já tomada pelo cansaço de não conseguir ministrar a aula, sentei e fiquei em silêncio até que todos/as se dessem por conta que algo estava acontecendo. Quando todos/as ficaram em silêncio me levantei e dialoguei com eles/as, falei com eles/as o quanto havia saído satisfeita da primeira aula com eles/as, tanto que havia falado com eles/as sobre convivência e que nada da primeira aula parecia que tinha sido dito, por alguns momentos pensei que iria chorar em frente a turma, pois a minha frustração em não conseguir se quer ser ouvida naquela turma era tanta que nesse momento pensei em abandonar tudo e não voltar mais. Após dialogar com ele/as e ouvir alguns pedidos de desculpas o sinal tocou, a turma então saiu e eu permaneci sentada ali por alguns instantes tentando não chorar. Durante os dois estágios esse foi o dia mais difícil que tive em sala de aula.” (DA- Turma 201, 16/04/2018).

Nessa perspectiva, podemos constatar que a indisciplina é recorrente em sala de aula, configurando-se em “um dos desafios mais críticos com os quais os/as professores/as se defrontam constantemente” (MENDONÇA, 2010, p. 7). Esse cenário origina diferentes sentimentos ao/a professor/a conforme é aludido por Oliveira (2009):

Apesar do tempo em que se perde em sala de aula com a indisciplina escolar e o quanto que isto tem perturbado os educadores no sentido do desgaste gerado pelo trabalho em um clima de desordem, pela tensão provocada em função de uma atitude defensiva, pela perda do sentido e da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal que leva sentimento de frustração, desânimo e ao desejo de abandono da profissão, os professores muitas vezes têm adotado uma posição de conformismo e comodismo que pode ser observada quando os mesmos afirmam que o problema da indisciplina sempre existiu e sempre vai existir. (ESTRELA, 1992; VASCONCELLOS, 2000 apud OLIVEIRA, 2009, p. 4505-4506).

Ainda que o desgaste devido à indisciplina interpele negativamente aos/as professores/as, principalmente quem está iniciando a sua prática docente, precisamos manter o equilíbrio, a paciência e a capacidade de lidar com essa realidade escolar, sempre buscando aprimorar nosso fazer pedagógico de modo que seja um processo significativo tanto para o/a educador /a quanto para o/a educando/a.

Além da indisciplina outros fatores determinantes para a frustração e o desgaste emocional da professora estagiária em sala de aula, foram o desinteresse e o não cumprimento das atividades propostas. A não realização das atividades e a falta de interesse dos/as alunos/as foram aspectos que ficaram mais evidentes nos diários de aula do Estágio Supervisionado III (Ensino Médio), uma vez que no Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental), essas situações não ocorreram. Tais situações podem ser percebidas nos trechos dos diários a seguir apresentados.

“Fui para aula e ao chegar lá me deparei com poucos/as alunos/as. Comecei vendo os conhecimentos prévios deles/as. Logo após apliquei a proposta de

confeção dos cartazes, passando nos grupos para ver como estava o andamento da atividade verifiquei que eles/as não estavam realizando apenas estavam conversando, ao questionar o porquê não estavam fazendo eles/as mencionaram que não estavam com vontade, alguns falaram que estavam com preguiça. Essa turma não se motiva com nenhuma proposta de trabalho que é feita a eles/as, isso é desmotivador e me faz pensar onde que estou errando com eles/as já que a outra turma realiza sempre as atividades.” (DA- Turma 202, 11/05/2018).

“A minha decepção foi tamanha ao perguntar aos grupos se eles/as iriam utilizar o auditório para as apresentações e ouvir que nenhum grupo havia feito o trabalho, na hora eu perdi o chão por alguns segundos, dos três grupos nenhum havia feito o trabalho, nessa hora tive vontade de chorar e desistir de tudo, porque ali vi que eles/as não me levavam a sério e que eu não estava cumprindo o meu papel como professora. Respirei fundo e dialoguei com eles/as sobre o quanto isso era frustrante o quanto eu queria que eles/as levassem o estudo, a escola e os trabalhos a sério, tentei entender o porquê eles/as não haviam realizado a atividade, eles/as apenas me diziam que não tiveram tempo, mas eu não conseguia entender essa justificativa, já que o período para a realização do trabalho havia sido bem longo.” (DA- Turma 202, 18/06/2018).

O não cumprimento das tarefas é um dos reflexos da indisciplina dos/as alunos/as. Sabemos que casos de indisciplina são frequentes em sala de aula, contudo, cabe ao professor/a identificar quais são os fatores que causam tal comportamento. Vários fatores causam a indisciplina dos/as alunos/as, tais como a falta de diálogo entre professores/as e alunos/as, o ambiente familiar, como lidam com as emoções, o contexto social no qual estão inseridos, entre tantos outros fatores. Para Valentim (2016, p. 13) “a insatisfação dos alunos com a disciplina também é um dos motivos da falta de interesse do aluno, gerando desânimo na aprendizagem e insatisfação com os conteúdos”. Cabe destacar que, a seleção dos conteúdos na escola é uma seara para múltiplas interpretações que pode em análise mais aprofundada, estar ligada com a construção arbitrária da grade curricular da disciplina e dos conteúdos que devem ser ensinados ou não, assim como cada turma pode apresentar alunos/as que se identificam com determinadas áreas do conhecimento.

Assim, defendemos a importância do registro de tais observações em diários, pois a reflexão do/a professor/a sobre sua própria prática possibilita reconhecer o que pode estar gerando desinteresse e, portanto, relacionado ao comportamento dos/as alunos/as. Nesse sentido, Torre (2015) afirma que:

A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. A sociedade, aos órgãos públicos e a outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e equipe docentes cabe a reflexão. (TORRE, 2015, p. 9-10).

Outros fatores também podem influenciar na atuação do docente e interferir na aprendizagem dos/as alunos/as, sobretudo aspectos relacionados à organização das atividades escolares, bem como a infraestrutura da escola, como afirmam Sátyro e Soares (2007):

A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos. (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7)

Para ilustrar a influência da infraestrutura da escola no processo de ensino-aprendizagem destacamos as narrativas que seguem:

“O dia estava bem quente e com isso os ventiladores estavam ligados, o barulho dos ventiladores me levou a falar num tom de voz mais alto para que todos/as escutassem e isso desgastou um pouco, até mesmo o fato de um ventilador ser posicionado atrás da minha mesa, que fazia com que os meus cabelos e meus materiais voassem, causando certo desconforto.” (DA-Turma 7A, 13/09/2017).

“A turma teve que sair do terceiro andar, pois uma professora está grávida e não queria mais subir até lá, então a turma mudou para o andar de baixo o que tornou a aula de sexta-feira muito ruim, pois o meu período nesse dia fica no horário do recreio do fundamental e o barulho se torna muito inconveniente, fazendo com que tenha que falar em um tom bem mais alto” (DA- Turma 201 04/05/2018).

Uma boa organização da tabela de horários é fator de grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a distribuição manual de horários de aulas em uma escola não é tarefa fácil, especialmente em escolas maiores, uma vez que precisa ser planejada de acordo com a disponibilidade dos/as professores/as. Cabe destacar que, atualmente, existem várias ferramentas, tais como aplicativos, Excel e plataformas com a finalidade de otimizar a distribuição dos horários nas escolas, conforme destacam Filho e Origuela (2018).

“Ao entrar em sala de aula constatei que havia bem poucos/as alunos/as, comentei com a turma se não haviam vindo ou se teriam saído e eles/as me relataram que alguns estavam na escola, mas estavam ajudando a outra professora. Nesse momento bate na porta uma professora falando que o quarto período naquela turma era dela, eu garanti que não e a mesma me disse que tinha anotado no caderno que ela era ali naquele horário. Verifiquei o horário que tirei foto do painel da sala dos/as professores/as e confirmei que nos horários da escola eu era a professora daquele período. Os horários mudam a cada dia, a escola já está bem desorganizada em relação aos horários, e os/as professores/as bem perdidos com seus períodos.” (DA- Turma 202, 20/04/2018)

Esse episódio em relação aos horários não foi um acontecimento isolado, foi frequente em relação a essa mesma professora, por inúmeras vezes os/as professores/as ficavam perdidos/as em qual turma deveriam ministrar a aula, gerando uma desorganização no ambiente escolar que prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta escrita problematizamos experiências que marcaram a professora estagiária durante a realização dos Estágios Supervisionados II e III, ou seja, analisamos aquilo que lhe tocou, marcou e a fez vibrar de alguma forma, sentimentos ambíguos, por exemplo, as alegrias e as frustrações. Os diários de aula foram fundamentais para que a professora estagiária, a partir das leituras, pudesse realizar uma análise reflexiva sobre sua própria prática e os fatores externos que interferiram (ou não) em suas aulas.

Na análise dos diários de aula ficou evidente a presença marcante de dois momentos no contexto escolar. Por um lado, um no qual encontramos alunos/as dispostos/as a aprender, interessados/as, motivados/as que despertam os sentimentos de satisfação e prazer do/a professor/a ao planejar e ministrar suas aulas. Por outro, um que exige uma dedicação maior do/a professor/a no qual os/as alunos/as são “indisciplinados/as”, não cumprem prazos, não respeitam regras de convivência, como o silêncio, por exemplo. Além disso, também ficou evidente nos diários de aula a necessidade do/a professor/a adaptar-se às questões que não dependem da sua prática, mas que produzem efeitos nela, tais como a infraestrutura e a organização escolar, aspectos que implicam na frustração do/a professor/a frente ao exercício da docência.

Portanto, torna-se interessante ressaltar como é difícil para o/a docente refletir sobre sua própria prática, e nesta perspectiva o uso de diários como forma de registrar os fatos de seu cotidiano se torna uma ferramenta muito importante, não apenas durante sua prática nos estágios supervisionados, mas durante toda a sua vivência profissional.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem Relatório Nacional. **Talis**: Relatório Nacional, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

DIAS, Viviane B; PITOLLI, Alexandra Marselha Siqueira; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna; OLIVEIRA, Mário César Amorim de. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ABRAPPEC, 2013. P. 1-7. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 7-28.

FILHO, José H. N. R.; ORIGUELA, Leandro C. Otimização de quadros horários escolares por meio de uma ferramenta baseada em algoritmos inteligentes. **Revista SISUNIFAFIBE**, n. 1, p. 49-67, 2018. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistasisunifafibe/sumario/55/07112018200204.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GARCIA, Fabianne Ávila; LINDEMANN, Renata Hernandez. Construindo caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**, 2004. P. 65-84.

KIELING, Ketelin Monique Cavalheiro; TAHA, Marli Spat; TRINDADE, Rita de Cassia Machado; TRINDADE, Maria Eduarda Barreto; SILVA, Fabiane Ferreira da. Além dos muros da escola: expedições de estudos como estratégia de ensino para potencializar aprendizagens. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; DUTRA, Carlos Maximiliano. (Orgs.). **Subprojeto PIBID ciências da natureza: ações, intervenções e reflexões de pibidianos(as)**. São Leopoldo: Oikos, 2018. P. 21-32. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Subprojeto%20PIBID%20Ci%C3%AAncias%20da%20natureza%20Uruguaiana%20-%20E-book%201.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

MEDEIROS, Tânthia Gléria de; FIGUEREDO, Carla Janaína. O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 2, n. 1 p. 53-73, mar. 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2822/1789>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MENDONÇA, Sandra Zaminhá. **(In)disciplina escolar: visão de professores e o modo de lidar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39547/000825081.pdf?sequene=1>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 1, p. 88-96, 1997. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1016/608>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa** (Conceptmapsandmeaningfullearning). Instituto de Física – UFRGS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Maria Isete de. **Indisciplina Escolar: determinantes, consequências e ações**. Brasília: Líber Livro, 2005.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** PUCPR, 26 a 29 out. 2009. P. 4503-4514. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3412_1708.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

SILVA, Maria Helena Santos; DUARTE, Maria da Conceição. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4173/2738>. Acesso em: 29 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. P. 11-15.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TORRE, Juan Carlos. A motivação para a aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é e como faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

TREVISAN, Inês; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. Aulas de campo no ensino de ciências e biologia: Aproximações com a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). **Scientia Amazonia**, v. 3, n. 1, p. 138-148, Mai-Ago 2014. Disponível em: <http://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2016/06/v3-n1-138-1482014.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

UNIPAMPA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA / CIÊNCIAS DA NATUREZA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza**. Uruguaiana: [s.n.], 2013. Disponível

em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011/05/PPC-Ci%C3%A0ncias-Natureza.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

VALENTIM, Lenira Maria. **Indisciplina em sala de aula**. Dissertação (Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade à Distância) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1748/1/LMV12122016>. Acesso em: 16 nov. 2018.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. Livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em: 31 jan. 2019.

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

Title

Diaries of an intern teacher: problematizing the knowledge of experience in the supervised internship in natural sciences.

Abstract

Through this article, we discuss the experience which emerged during the teaching practice held in Supervised Internships II and III of the Nature Sciences program – a teacher training program, Federal University of Pampa, Uruguaiiana Campus. This qualitative study was based on the classroom diary as a research instrument presenting as corpus of analysis the diaries produced by the internship teacher after each taught class in elementary and high school. The class diaries are understood from the perspective of Zabalza (2004), who discusses them as a powerful tool to think about teaching practice. The class diaries were analyzed from the perspective of finding the situations which are presented as experiences from the understanding of Larrosa (2002), that is, something which touches, mobilizes and makes us think. In the analysis of the class diaries two moments were evident in the school context. One that presents motivated students who excite the teacher's satisfaction in planning and delivering their classes. Another one that demands greater dedication from the teacher in which the students are undisciplined and present a lack of motivation to learn. In addition, it was evident in the analysis of the class diaries the need of the teacher when going through issues which do not depend on their teaching practice, but which interferes on that, such as infrastructure and school organization. Finally, we defend the importance of using journals, not only as a way of recording the events of their daily lives, but also as a research tool for the teacher to reflect their own practice and qualify their teacher training.

Keywords

Natural Sciences; supervised internship; classroom diary; experience.

Recebido em: 04/06/2019.

Aceito em: 21/08/2019.