



O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos

Fábio Peres Gonçalves, Carolina dos Santos Fernandes, Renata Hernandez Lindemann e Maria do Carmo Galiuzzi

Apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar, mediante o diário de aula coletivo, os dilemas vivenciados por licenciandos em Química-Habilitação Ciências durante o estágio supervisionado e como estes foram enfrentados. Pretende-se, com isso, contribuir também na sinalização de modos de utilização do diário de aula nos processos de formação docente. Esse diário se caracterizou como um instrumento de registro dos licenciandos, dos formadores e dos professores da escola acerca das atividades de estágio. A análise do diário apontou como dilemas o estabelecimento de um contexto dialógico, assim como o ensino e a aprendizagem de conteúdos atitudinais.

► formação de professores, diário de aula coletivo, dilemas ◀

Recebido em 15/09/08, aceito em 29/10/08

O diário de aula se configura como um documento pessoal, no qual são registrados aspectos considerados relevantes pelo professor. Esses registros são também caracterizados pela literatura como uma ferramenta de produção de significados. Porlán e Martín (1997), por exemplo, trabalham na perspectiva do professor pesquisador e discutem a potencialidade do diário do professor como um instrumento para investigação acerca da própria prática pedagógica. Os autores enfatizam que a utilização periódica do diário permite refletir sobre os processos mais significativos da dinâmica da sala de aula. Também se tem defendido que o diário de aula proporciona:

[...] o estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o disciplinar, o que permite tomada de decisão mais fundamentada. (Zabalza, 1994, p.19)

Em relação ao diário de aula na formação inicial de professores, Galiuzzi e Lindemann (2003) sinalizam sua utilização, durante o estágio supervisionado, como modo de pro-

porcionar a reflexão pela escrita com intuito de favorecer aprendizagens sobre ser professor. Na experiência descrita pelas autoras, professora em formação inicial e formadora compartilharam o diário de estágio também como um ambiente de expressão e questionamento das teorias curriculares pessoais.

Outra possibilidade de utilização do diário de aula é apontada por Galiuzzi e cols. (2002) ao investigar um diário coletivo desenvolvido em um conjunto de componentes curriculares integradoras de um curso de Licenciatura em Química-Habilitação em Ciências. Os registros relativos às aulas dessas componentes curriculares eram feitos por licenciandos e formadores, e todos possuíam acesso às informações registradas. A análise do diário coletivo propiciou entender as componentes curriculares como ambientes caracterizados por “apropriações” e “resistências” em relação à docência.

A escrita no diário de aula oportuniza um momento para o desenvolvimento profissional dos formadores, assim como se estabelece como uma prática exemplar para os futuros professores.

Ainda no âmbito da formação inicial de professores, Copello (2007) desenvolveu uma investigação a respeito do uso do diário “virtual-dialógico-reflexivo”. Para a autora, o diário é compreendido como um artefato que visa estabelecer a socialização das práticas vivenciadas e, por conseguinte, a interação das opiniões da formadora e dos professores em formação inicial. Tais considerações se apresentam em harmonia com os

argumentos defendidos por Silva e Duarte (2001) ao sinalizarem a importância da dimensão reflexiva na elaboração de diários. As autoras apontam que as reflexões acerca das práticas vivenciadas no estágio curricular são poten-

cializadas no diário em consequência da valorização da perspectiva reflexiva na formação docente.

O diário de aula coletivo também tem sido interpretado à luz da abordagem sociocultural (Gonçalves e cols., 2007). Destaca-se, por exemplo, a importância da presença de parcerias

colaborativas entre os formadores de professores, incluindo aqueles com experiência na produção de diários de aula e os ainda inexperientes nessa prática. A escrita no diário de aula, nessas condições, oportunizaria um momento para o desenvolvimento profissional dos formadores, assim como seria uma prática exemplar para os futuros professores.

Com base na relevância dos diários de aula na formação docente, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar, por meio do diário de aula coletivo, quais os dilemas vivenciados durante o estágio supervisionado por alunos de um curso de Licenciatura em Química-Habilitação Ciências e como esses dilemas foram enfrentados.

A leitura e a escrita no diário de aula: Contribuições do educar pela pesquisa e da filosofia da linguagem bakhtiniana

O educar pela pesquisa tem como um dos seus princípios a valorização da investigação do professor que, por sua vez, constitui-se em um processo com questionamento, argumentação e socialização dos resultados da pesquisa (Galiazzi, 2003). Esse processo é mediado pelo exercício do diálogo oral, da escrita e da leitura. Os atos de escrever e ler se configuram como atividades mais complexas que a comunicação oral (Ramos, 2002) e, portanto, são imperativas na produção de argumentos. No educar pela pesquisa, a escrita também é considerada uma maneira profícua de apreender os conhecimentos dos sujeitos. É uma forma de favorecer que todos explicitem seus conhecimentos iniciais, ao contrário do que acontece com a oralidade, pois nesse caso, em geral, só aqueles aparentemente mais desinibidos se expressam.

Há vários instrumentos pelos quais se pode apreender o conhecimento dos sujeitos por meio da escrita. Um desses é o diário de aula que, ao mesmo tempo, revela-se um material importante de análise da prática docente e reflexão do que significa ser professor. Soma-se a isso a possibilidade de a escrita no diário

— como uma narrativa e reflexão dos acontecimentos em sala de aula — configurar-se como uma produção textual original do professor que se distancia da idéia de texto como uma “cópia” de outros textos.

Incentivar a produção textual do professor como um trabalho que não se encerra no comentário ou na descrição da produção de outros autores não significa desconsiderar a influência do outro na elaboração do texto. A história de leitura do professor, por exemplo, é um aspecto que parece influenciar na sua escrita. Essas considerações podem ser reforçadas à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin (2004; 2003). O conceito de polifonia, alicerçado na obra do teórico (Bakhtin, 1981), é usado para descrever um texto¹ em que são percebidas diferentes vozes². As múltiplas vozes que às vezes permeiam um texto podem ser fruto da própria voz do destinatário no momento da produção do texto. Dificilmente o destinatário se apresenta para o autor quando ele está escrevendo, porém o reconhecimento do discurso do destinatário propicia ao autor considerá-lo na sua produção textual. Esse destinatário presumido, e não o destinatário “real”, é por isso considerado o “co-autor” do texto (Amorim, 2002). A leitura antecipada do autor de outros “textos” também parece influenciar na sua escrita, contribuindo para a polifonia da produção textual.

Recentemente, defendemos a tese (Gonçalves e cols., 2007), fundamentados igualmente na abordagem sociocultural, da elaboração coletiva do diário de aula nos processos de formação docente. Destacamos que a leitura do outro sobre o que é escrito no diário de aula pode possibilitar ao escritor-professor compreender aquilo que ele não consegue “ver” em sala de aula. A idéia bakhtiniana de excedente de visão pode reforçar a defesa da importância do outro na produção de diários de aula. Para Bakhtin (2003):

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabro-

cha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com o outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente, a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (p. 23)

É o excedente de visão do outro que pode completar o escritor-professor naquilo em que ele, do “lugar” que ocupa, não consegue ver, não consegue identificar. Por isso, advogamos em favor do diário de aula como um instrumento coletivo, favorecedor de aprendizagens profissionais, tanto para os professores em formação inicial ou em serviço quanto aos formadores. Ao mesmo tempo, sinalizamos a pesquisa do professor como um modo de proporcionar a construção autônoma do conhecimento profissional relativo à docência (Maldaner, 2000). Nesse sentido, entendemos que o diário de aula do professor pode ser uma das fontes de informações qualitativas da prática docente a serem tomadas como objeto de estudo pelo próprio professor, seja da Educação Básica ou Superior.

A pesquisa

Apresentamos os resultados parciais de uma investigação que visou analisar os diários de classe de três professores em situação de estágio em um curso de Licenciatura em Química-Habilitação Ciências. O curso apresentava em sua estrutura curricular, na época em que foram produzidos os diários, dois estágios

supervisionados: Ciências (Ensino Fundamental) e Química (Ensino Médio). Cada licenciando assumia duas turmas — uma de Química e outra de Ciências —, tendo que cumprir, em média, uma carga horária mínima de 18 horas/aula de regência em cada estágio, realizado no último semestre do curso. Nessas condições, o estagiário escrevia dois diários de aula: um na componente curricular Ciências e outro na componente curricular Química. Apresentaremos a análise dos dois diários de um dos estagiários que, assim como os demais, é um dos autores da investigação, juntamente com uma das formadoras que supervisionou o estágio dos três licenciandos.

Os estágios eram compreendidos como um instrumento didático-pedagógico de responsabilidade das instituições formadoras — universidade e escola —, possuindo um orientador pedagógico e um de conteúdo específico, além do professor da escola que também auxiliou na orientação do estagiário. Na produção dos diários, aparece a voz dos estagiários, assim como desses outros profissionais. A denominação “diário coletivo” é devido à participação concreta dos diferentes sujeitos na sua elaboração. O diário de classe trata do relato das observações e da prática pedagógica do professor iniciante. Após o término de cada aula, os licenciandos escreviam seus comentários sobre as aulas preservando, por exemplo, detalhes das atividades desenvolvidas e questionamentos dos alunos frente aos conteúdos trabalhados. Essa escrita dos licenciandos era socializada com os formadores da universidade e o professor da escola responsável pela componente curricular e que, na maioria dos estágios aqui considerados, acompanhou integralmente o estagiário em sala de aula. Ao longo dos diários, percebe-se que o professor iniciante, além de descrever as aulas, reflete a respeito de suas atitudes, levantando hipóteses do que poderia ter sido feito a fim de melhorar a atividade docente.

Nos dois diários analisados, os dilemas não se caracterizaram como estruturas decisórias dicotômicas.

Os dilemas que discutiremos neste trabalho estão em sintonia com uma das definições apresentadas por Zalbalza (2004), quando diz que:

[...] os dilemas [...]; às vezes, se apresentam como simples busca de um valor fortemente sentido pelo professor. É a tensão para esse objetivo (objetivo em si inalcançável de todo) o que configura o dilema permanente do professor: o dilema em sentido de busca insistente, de “temática” básica da atuação dos professores. (p. 71)

Os diários foram analisados segundo os procedimentos da análise textual discursiva (Moraes, 2003; Moraes e Galiazzi, 2007) constituída de três etapas: unitarização, categorização e comunicação. A unitarização se constitui na fragmentação do texto formando unidades de significado, e que na categorização foram agrupados de acordo com critérios semânticos. Por fim, na comunicação, são elaborados textos descritivos e interpretativos em cada uma das categorias. A seguir, apresentamos as duas categorias de análise: o estabelecimento de um contexto dialógico e a atenção às atitudes como conteúdos da aprendizagem.

O estabelecimento de um contexto dialógico

A tentativa de propiciar um contexto dialógico em sala de aula foi uma tensão construtiva caracterizada nos diários do licenciando. Um aspecto constitutivo desse contexto dialógico é a explicitação do conhecimento discente, como relatou o estagiário em vários momentos:

Conforme combinado, desenvolvemos primeiramente a difundida atividade experimental da vela. Sintetizei as respostas dos alunos da aula anterior em uma transparência para começarmos a discutir os seus conhecimentos iniciais. Penso que o diálogo que esta-

beleceamos hoje foi o mais bem sucedido de todos. Embora sempre tenha um grupo que se destaque mais [...].

A apreensão e discussão do conhecimento inicial dos alunos é uma característica imperativa em um processo de ensino e aprendizagem que pretende ser dialógico. Isso é um reconhecimento da não neutralidade da interação dos estudantes com o objeto do conhecimento. Embora nesse caso os comentários do estagiário sejam relativos ao conhecimento conceitual, em outros momentos, ele mostra que também está atento às atitudes explicitadas pelos alunos:

Outro problema é que no momento de explicitarem oralmente os significados atribuídos aos pictogramas (deixei que cada um fizesse isso de forma espontânea, funcionou), as brincadeiras de mau gosto estiveram presentes e tentei ir “administrando” a situação de forma suave. Sabia que isso poderia acontecer. Penso que poderia ter elaborado a atividade de uma outra maneira. Embora tenha gostado da participação deles de um modo geral.

O respeito entre os estudantes é uma atitude valorizada pelo licenciando e isso parece algo positivo, pois ao longo da história escolar, os conteúdos atitudinais foram pouco apreciados em detrimento dos conteúdos conceituais e procedimentais (Pozo, 2003). O fragmento acima sugere, ao mesmo tempo, que para apreender certos conteúdos atitudinais não é necessário elaborar uma atividade exclusiva para tal (Pozo, 2003). Ou seja, o estagiário em uma atividade de apreensão dos conhecimentos discentes sobre um conteúdo factual⁹ também conseguiu identificar atitudes importantes de serem abordadas com os alunos. Essa atenção aos conhecimentos dos alunos parece encontrar apoio nas palavras de Freire (1996), quando destaca que ouvir o outro é uma condição para estabelecer o diálogo, o que não impede

o professor de, às vezes, lhe dirigir a palavra. No entanto, o licenciando menciona a dificuldade de efetivar esse “diálogo”:

A aula estava muito barulhenta. E já destaco que não vou gritar com ninguém por causa de “silêncio”. Como o diálogo fica dificultado numa situação como essa, penso que a aula se torna expositiva. Porque fico trabalhando com um grupo muito pequeno e parece que isso vai me conduzindo a fazer algo que aprendi há muitos anos atrás. Isto é, um ensino mais tradicional. Mesmo questionando os alunos sobre o que eles pensam, a última voz é sempre a minha. Não estou transferindo toda a responsabilidade sobre o desenvolvimento do trabalho para os alunos. Porém, esta precisa ser compartilhada por todos em sala de aula.

O estagiário, apesar de acreditar na importância do diálogo, reconhece que não consegue efetivá-lo em sala de aula e, por conseguinte, desenvolve uma prática pedagógica mais expositiva. O sentimento de frustração com a atividade profissional entre os professores, especialmente entre aqueles com maior tempo de docência, às vezes parece reforçar ou germinar “resistências” às inovações educacionais (Leal, 2003). Nesse sentido, advoga-se em favor de processos de formação permanente de professores que auxiliem os docentes a compreender criticamente as causas históricas da não concretização das práticas inovadoras no espaço escolar. Causas que transcendem as possíveis limitações do conhecimento docente, isto é, que envolvem, entre outros aspectos, as condições de trabalho dos professores e a complexidade entre esses profissionais no desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

Outra dificuldade citada pelo estagiário na tentativa de estabelecer um contexto dialógico em sala de aula diz respeito à organização do trabalho em grupo:

A atividade proposta em sala de aula consistiu em uma categorização das respostas deles sobre suas futuras profissões (material coletado antes de começar o estágio). Primeiramente, salientei a questão do respeito com as respostas dos colegas. A questão era formarmos categorias de profissões a partir dos textos e não ficar sabendo ou adivinhar quem havia escrito tal texto. No entanto, em alguns momentos, as brincadeiras de “mau gosto” estiveram presentes. Distribuí quatro respostas a cada grupo (7). Cada grupo leu para o resto da turma as respostas e explicitou uma profissão que melhor se adequava a cada resposta. Esse processo foi seguido de discussão no grande grupo. Confesso que não é fácil orientar esse tipo de trabalho. Também ninguém disse que tem que ser fácil. Como se sabe, os alunos arrastam as cadeiras e mesas, gritam uns com os outros, alguns se dispersam. Mas, acredito que como professor tenho o dever de fomentar nos alunos o prazer da leitura, do diálogo, e do trabalho em grupo.

Proporcionar o trabalho em grupo é um modo de favorecer o diálogo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, pois acreditamos que esse é um processo social — o que não significa descaracterizar a contribuição de cada indivíduo. Alia-se a isso a possibilidade de o trabalho em grupo colaborar para a aprendizagem de habilidades sociais, tais como a construção de acordos fundados no diálogo e a comunicação (Bonals, 2003). Todavia, é preciso que o trabalho em grupo se constitua como um conteúdo da aprendizagem tanto aos alunos quanto aos professores. É isso que parece apontar a formadora no diálogo com o estagiário:

Penso que teu estágio está me (nos) ensinando muito. Entre essas aprendizagens destaco: [...] a questão de [os

alunos não] saberem trabalhar em grupo por serem poucos os espaços coletivos na sala de aula [...]. Seria o estágio o espaço de insistir no trabalho em grupo? Não que se deixe de acreditar nele, mas as teorias sobre ele são fortes nos alunos e dificultam o trabalho de quem não tem um “lugar” na escola, como é o caso do estagiário. Talvez em uma intensidade menor, quem sabe? [...].

Quanto ao trabalho em grupo sabes o quanto eu acredito nele, mas tudo é ZDP. Ela se estabelece no grupo a partir do que o aluno conhece e valora e isso não é tudo. Existe um conhecimento também do professor. E este conhecimento é que estás construindo sobre a complexidade que é uma sala de aula. Nesse sentido é que eu falo que o trabalho em grupo no estágio também, como todas as relações na sala de aula, precisa ser visto como um espaço de construção dos alunos, do professor-estagiário e do professor-supervisor.

A formadora parece sinalizar que o trabalho em grupo, como uma atividade que envolve a aprendizagem de conteúdos atitudinais, como a cooperação e o respeito ao outro, caracteriza-se pela morosidade em sua aprendizagem. Nessas condições, procura explicitar ao licenciando que o estágio possui limitações para propiciar a efetiva aprendizagem entre os alunos de trabalhar em grupo. Como ressalta Bonals (2003), existem justificativas históricas para a dificuldade de trabalhar em grupo, como a hegemonia da “aprendizagem individual” no espaço escolar, o que, por conseqüência, pode causar “resistências” discentes ao trabalho em grupo. De outra parte, como assinala o autor, para o próprio professor, às vezes, é difícil romper com as formas “tradicionais” de ensino.

Um dos professores da escola aponta igualmente ao estagiário possibilidades em relação ao trabalho em grupo:

[...] *há momentos em que deves parar para dar uma orientação geral para que alguns não fiquem brincando enquanto atendes aos grupos individualmente.*

A sugestão docente também parece reconhecer, de forma implícita, a dificuldade dos estudantes em trabalhar em grupo. A recomendação do professor se baseou no fato de que raramente o licenciando deu orientações gerais em sala de aula quando promovia trabalhos coletivos, o que favoreceu, em alguns casos, certa “desorganização” dos alunos. No entanto, como ressalta Bonals (2003), o professor precisa manter as condições de funcionamento do trabalho em grupo e, por isso, faz-se necessário realizar intervenções, introduzir transformações no funcionamento do grupo, regular o barulho inevitável por ele produzido etc.

Sumarizando, o estabelecimento de um contexto dialógico foi um tema constituinte de uma tensão construtiva no diário de aula do estagiário. Para propiciar tal contexto, aparecem como aspectos importantes no percurso do licenciando, por exemplo, a apreensão e a discussão do conhecimento inicial dos alunos e o trabalho em grupo. A voz da formadora e a voz do professor da escola se mostraram como modos de favorecer o enfrentamento da tensão — o dilema permanente do estagiário — quanto ao modo de estabelecer um contexto dialógico em sala de aula.

Isso reforça nosso argumento da relevância da elaboração coletiva do diário de aula. Ou seja, é por meio do excedente de visão — nesse caso, do formador e do professor da escola — que o professor em formação inicial pode ser complementado naquilo em que, do lugar que ocupa, não pode ver.

Atenção às atitudes como conteúdos da aprendizagem

Nessa categoria, são abordadas discussões relativas à aprendizagem de atitudes que se constituiu como uma preocupação constante ao longo do diário. Um dos aspectos com o

qual o estagiário se mostrou preocupado diz respeito a questões relativas ao “racismo” em sala de aula:

Outro aspecto da aula de hoje é que [o aluno A] estava agitado. Ele saiu da sala de aula e voltou aproximadamente após cinco minutos. Outro detalhe é que [o aluno B] fez uma brincadeira de “mau gosto” com [o aluno A]: “olha a minha cor negão olha a tua” [aluno B]. Confesso que teria dificuldade para lidar com esse tipo de situação em sala de aula. Mas, penso que isso pode ser trabalhado em algum momento durante o estágio.

O que também me deixou preocupado foi a própria fala [do aluno A] em uma outra discussão: “você me acham só porque eu sou pretinho” [o aluno A]. E todos deram risadas. Sem dúvida acredito que preciso estar atento para essa questão do racismo. A questão é: como trabalhar isso?

As orientações curriculares oficiais (Brasil, 1998; 2002) sinalizam a importância das discussões relacionadas à ética, como aquelas relativas ao racismo que, muitas vezes disfarçado — como sugere o fragmento acima —, é pouco problematizado, quando não ignorado, no meio escolar. Todavia, essas discussões transcendem o âmbito das componentes curriculares Química e Ciências. A ética pode se caracterizar como um tema — como alude os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) — em que as diferentes componentes curriculares podem contribuir para compreendê-lo melhor. Esse tipo de abordagem poderia favorecer a aprendizagem de atitudes e valores por parte dos alunos e, por conseguinte, minimizar a problemática do racismo. Quanto à relevância da discussão sobre o racismo, a formadora destacou:

Penso que apontaste uma coisa importante a ser trabalhada que é a questão do racismo que apareceu com um aluno,

mesmo que velado. Talvez o melhor seja conversar [com o Professor da componente curricular] e pensar em algo que possa ser feito.

A presença da voz da formadora no diário parece favorecer o enfrentamento de um aspecto do dilema vivenciado pelo licenciando. Isto é, sugere o diálogo com a professora da componente curricular, pois possivelmente ela construiu conhecimentos ao longo da sua atuação profissional de como abordar essa situação. No entanto, isso não é uma garantia absoluta da “problematização” da professora da escola acerca desse assunto. Ficou explícito, contudo, um respeito da formadora pelo conhecimento da professora da escola.

Outro aspecto considerado pelo estagiário no ensino de conteúdos atitudinais parece ser o reconhecimento de que tal ensino exige exemplos coerentes por parte do professor:

Um aspecto que percebi hoje é a diferença no comportamento dos alunos quando [o professor da escola] não está “assistindo” a aula. Parece-me que eles ficam mais agitados.

Hoje pedi para [o aluno C] escrever sobre o que ele estava achando das aulas até o momento. [O aluno C] destacou que às vezes eu deveria dar uns gritos com a turma. Entendo que não posso fazer isso, porque seria uma atitude contraditória com aquilo que penso.

Retornando ao relato sobre a aula, tive que agüentar alguns alunos que faziam o trabalho de Literatura enquanto me esforçava para provocar um diálogo. Tentei várias vezes que eles guardassem o material, mas não consegui e acabei desistindo antes que perdesse a paciência.

O estagiário destaca permanentemente nos diários a importância de ensinar os alunos a se “comportarem” na realização das atividades individuais e coletivas, sobretudo no

que se refere ao respeito à fala do outro. As passagens acima parecem indicar que ensinar os alunos a se respeitarem e a respeitar o professor não pode ocorrer por meio do desrespeito docente. Como salienta Pozo (2003), ensinar explicitamente atitudes exige do professor coerência em suas ações. Entretanto, como ressalta o mesmo autor, a efetividade da aprendizagem atitudinal depende de um consenso entre os docentes sobre quais atitudes ensinar, pois caso contrário dificilmente se conseguirá ensiná-las. A formadora parece auxiliar o estagiário a enfrentar esse elemento assinalando que:

[...] os relatos e avaliações dos alunos sobre as aulas expressam teorias que explicam as ações dos alunos em aula. Por exemplo: se o aluno acredita no respeito pelo “grito” é porque ele aprendeu a agir por estar imerso em uma cultura em que isso é o natural. Não é fácil então que eles entendam o papel do diálogo [...].

A formadora aponta justificativas históricas para interpretar a morosidade na aprendizagem discente sobre conteúdos atitudinais e, portanto, o estágio seria insuficiente para promover tais aprendizagens. Ao mesmo tempo, chama a atenção do estagiário para a importância de respeitar esse comportamento dos alunos, pois também revela um conhecimento inicial. A identificação desse conhecimento precisa ser um escopo da prática pedagógica se for intenção docente o seu enriquecimento.

Em síntese, o diário coletivo durante o estágio supervisionado se mostrou uma ferramenta que auxilia o licenciando a explicitar os dilemas vivenciados em sala de aula, bem como um meio para o formador e professor da escola, por meio de um “excedente de visão”, contribuir na orientação de como enfrentar tais dilemas. De acordo com o exposto, o dilema do ensino e da aprendizagem de atitudes foi caracterizado, por exemplo, pela preocupação de como “problematizar” as questões de discriminação que aparecem em sala de aula, assim

como o respeito com o outro como conteúdo atitudinal importante para a formação dos estudantes.

Síntese e encaminhamentos

Com base na análise dos diários de aula coletivos, entendemos que estes se configuram como instrumentos importantes na explicitação de dilemas vivenciados pelos licenciandos durante o estágio supervisionado e, logo, apreendidos pelos formadores. Nessa pesquisa, um dos dilemas do estagiário estava relacionado com o estabelecimento de um contexto dialógico no qual se caracterizaram como aspectos relevantes a apreensão e discussão do conhecimento inicial dos alunos, bem como o trabalho coletivo em sala de aula. O outro dilema estava associado ao ensino e à aprendizagem de conteúdos atitudinais, especialmente no que concerne à necessidade de fomentar o respeito ao outro.

É preciso reconhecer, contudo, o fato de que os textos produzidos pelo licenciando podem ter sido influenciados pelos seus destinatários, especialmente pelo formador. A importância do diálogo e das atitudes foi um aspecto bastante discutido pela formadora com os licenciandos nas componentes curriculares da formação inicial. Ou seja, o estagiário escrevia a respeito de assuntos que também eram de “interesse” do formador. Isso não é um demérito da produção textual e reforça a não neutralidade desse processo de escrita.

Além disso, a escrita do estagiário sobre aspectos estudados na Licenciatura pode evidenciar as aprendizagens favorecidas pela abordagem dos formadores e, ao mesmo tempo, as possíveis limitações dos conhecimentos do licenciando. No entanto, o “modelo” de estágio terminal, como o descrito nessa investigação e presente ainda em cursos de formação docente, dificulta o trabalho dos formadores na “problematização” dos conhecimentos dos estagiários em situações futuras de atuação em sala de aula. Por isso, faz-se imperativa a

concretização das propostas das Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Química — e das sinalizações ao longo dos anos das pesquisas sobre a formação de professores —, pois com isso a prática em sala de aula, por parte dos licenciandos, será mais intensa e menos polarizada na grade curricular.

As discussões que emergiram nesta pesquisa em torno do diário de aula, em especial a idéia de excedente de visão, possibilitam rever o entendimento de que a qualidade profissional tenha como gênese exclusiva o tempo de prática em sala de aula ou que seja diretamente proporcional a esse tempo. As contribuições da formadora e da professora da escola, por meio de uma escrita que dialogou, mediante o excedente de visão, com o estagiário, reforçam o argumento de que o processo de construção de conhecimento é social, assim como a natureza da reflexão acerca dos acontecimentos em sala de aula. Adicionalmente, a escrita do diário do licenciando durante a formação inicial pode ser um modo de fomentar tal prática no exercício de sua docência após a graduação, em que pese as condições adversas no cenário nacional para o estabelecimento dessa prática entre os professores. Para além

de um imediatismo, o diário pode ser uma ferramenta na qual o professor pode acumular informações relativas à sua prática para serem analisadas futuramente — como foi feito nessa investigação — de modo formal ou informal.

Depreende-se, então, que o diário de aula coletivo é um instrumento importante não somente para o formador mapear os dilemas vivenciados pelos licenciandos durante o estágio, mas para orientá-los no enfrentamento destes por meio do seu excedente de visão. Isso não significa afirmar que o dilema foi e/ou será resolvido. Contudo, este se resolve no sentido de ser enfrentado sem demasiado desgaste na prática pedagógica (Zabalza, 2004). Advoga-se, portanto,

O diário de aula revela-se um material importante de análise da prática docente e reflexão do que significa ser professor.

que o enfrentamento do dilema pode ser mais bem encaminhado de forma coletiva. É proeminente, também, compreendê-los para além daquela definição compartilhada mais amíu-de, a saber, como estruturas decisio-nais dicotômicas.

Notas

1. Para Bakhtin, o conceito de texto não se reduz à idéia de “texto escrito”, podendo também ser oral.
2. A voz, na filosofia da linguagem de Bakhtin, está associada à

visão de mundo do sujeito.

3. Os conteúdos factuais, de modo geral, podem ser caracterizados como informações que declaram algo acerca do mundo e, para entendê-los, faz-se necessária a apropriação de conteúdos conceituais (Poza, 2003). Um exemplo de conteúdo factual são os símbolos da Química.

Fábio Peres Gonçalves (fabiopgon@hotmail.com), licenciado em Química-Habilitação Ciências pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestre em Educação Científica e Tec-

nológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é doutorando no PPGECT/UFSC e bolsista CNPq. **Carolina dos Santos Fernandes** (cacandan@yaho.com.br), é licenciada em Química-Habilitação Ciências pela FURG. **Renata Hernandez Lindemann** (relindemann@yahoo.com.br), licenciada em Química-Habilitação Ciências pela FURG, mestre em Agroquímica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), é doutoranda no PPGECT/UFSC e bolsista CAPES. **Maria do Carmo Galiazzi** (mc-galiazzi@yahoo.com.br), bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professora no Departamento de Química e no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG.

Referências

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, 2002.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

COPELLO, M.I. *Diários” y “artículo” en la practica docente del profesor/a de biología*. Enseñanza de las Ciencias. Disponível em: <http://enciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_3/copello_794.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:*

saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M.C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GALIAZZI, M.C.; GONÇALVES, F.P. e LINDEMANN, R.H. La investigación en clase sobre los significados de ser profesor. *Investigación en la Escuela*, v. 47, p. 95-104, 2002.

GALIAZZI, M.C. e LINDEMANN, R.H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*, v. 6, p. 135-150, 2003.

GONÇALVES, F.P.; LINDEMANN, R.H. e GALIAZZI, M.C. O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva socio-cultural. In: GALIAZZI, M.C e cols. *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 225-242.

LEAL, M.C. *A apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do ensino médio*. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

MALDANER, O.A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v.9, p.191-211, 2003.

MORAES, R e GALIAZZI, M.C. *Análise*

textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PORLÁN, R. e MARTÍN, J. *El diario del profesor: um recurso para la investigación em aula*. 5. ed. Sevilla: Díada. 1997.

POZO, J.I. Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no ensino médio. In: COLL, C. e cols. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.43-66.

RAMOS, M. Educar pela pesquisa é educar pela argumentação. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.R. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.25-49.

SILVA, M.H.S. e DUARTE, M.C. 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, p.73-84, 2001.

ZABALZA, M.A. *Diário de aula: contribuição para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

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

Para saber mais

ANDRÉ, M.E.D.A. e DARSIE PONTIN, M.M. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Ensaio: avaliação da política pública educacional*, v.6, p.447-462, 1998.

MACHADO, A.R. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Abstract: *The collective diary of classroom of pre-service teacher training at the Chemistry course: dilemmas and its coping traits.* This paper presents the partial results of a piece of research whose aim was to identify, through the collective diary of classroom, both the dilemmas experienced by pre-service teachers from Chemistry course – Habilitation in Science – during their supervised training and how such dilemmas were faced. Besides, it intends to point out how diaries of classroom can be used in the process of teacher education. The diary of classroom was characterized as a recording instrument of pre-service teachers, educators, and school teachers concerning the training activities. The establishment of a dialogical context as well as teaching and learning of attitudinal contents were the dilemmas indicated by the diary analysis.

Keywords: teacher education, collective diary of classroom, dilemmas.