

**Contribuições dos diários de campo para a formação de um grupo de licenciandos em química**

Contributions of field diaries to the formation of a group of pre-service teacher chemistry

Fernanda Luiza de Faria<sup>1</sup>

Keysy Solange Costa Nogueira<sup>2</sup>

**Resumo**

Nesta pesquisa se apresenta os resultados de um estudo que buscou investigar as contribuições da escrita do diário de campo na formação de um grupo de 7 licenciandos em química, produzidos no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) 1 e 2. Em consonância, esta pesquisa figura como um estudo de caso. Foram analisados ao todo 76 diários de campo por meio das categorias de Zabalza (2009) e outras emergentes, adotando-se a análise de conteúdo. Nos resultados identificou-se que a maioria dos licenciandos compartilharam nos diários produzidos no ECS 1 a descrição de tarefas, enquanto no ECS 2 os diários emergiram, principalmente, as características dos alunos e dos próprios professores. Em relação às categorias emergentes, as mais significativas foram as que trouxeram características dos estudantes da educação básica e a caracterização das aulas do professor supervisor, incipientes, foram o olhar dos licenciandos para a escola, situações conflitantes e para a autopercepção sobre a sua docência. Por outro lado, ao longo da escrita dos diários observou-se que a maioria dos licenciandos buscou realizar reflexões sobre as observações que realizavam na escola campo. A escrita dos diários se mostrou como um instrumento importante no processo de formação de professores.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação De Professores. Diário De Campo.

**Abstract**

---

<sup>1</sup> Docente do quadro permanente da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Química, área de concentração em Educação Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: fernanda.faria@ufsc.br.

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Ciências, subárea Ensino de Química, pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (2018). Coordena o grupo GPFIQ - Grupo de Pesquisa em Formação e Identidade Docente no Ensino de Química e Ciências. E-mail: keysy.nogueira@ufsc.br.

This research presents the results of a study that sought to investigate the contributions of the writing of the field diary in the formation of a group of 7 pre-service teachers' chemistry, produced in the Supervised Curricular Internship (ECS) 1 and 2. Accordingly, this research appears as a case study. A total of 76 field diaries were analyzed using the categories of Zabalza (2009) and other emerging ones, adopting content analysis. In the results, it was identified that the majority of pre-service teachers' shared in the diaries produced in ECS 1 the description of tasks, while in ECS 2 the diaries emerged, mainly, the characteristics of the students and the teachers themselves. Regarding the emerging categories, the most significant were those that brought characteristics of high school students and the characterization of the supervising professor's classes, incipient, were the view of the pre-service teachers to school, conflicting situations and self-perception about your teaching. On the other hand, throughout the writing of the diaries, it was observed that the majority of pre-service teachers' sought to reflect on the observations they made in the school. The writing of the diaries proved to be an important tool in the process of teacher training.

**Key words:** Supervised Internship. Teacher's Formation. Field Diary.

### **Introdução**

No Brasil uma das problemáticas associada a formação de professores relaciona-se ao hiato existente entre a teoria e a prática pedagógica (GATTI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009). Para Ambrosetti e colaboradores (2013), ao longo das décadas a formação de professores foi marcada por uma falta de vínculo entre as instituições formadoras de professores e as escolas da educação básica. Somados a essa problemática, as normativas legais, que estabeleceram as diretrizes legais para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nas licenciaturas são recentes (HONÓRIO et al., 2017), o que pode ter contribuído para a não constituição desse vínculo.

O ECS é um componente curricular integrador nas licenciaturas que possibilita a construção de conhecimento inerente à docência. Nesse sentido, o ECS figura como um espaço em que o licenciando poderá realizar a integração entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, conhecer o trabalho de professores experientes, propor aulas, refletir sobre as situações, relacionar o conhecimento acadêmico e a realidade da escola, entre outros (BROIETTI; STANZANI, 2015; AGUIAR et al., 2019). Destaca-se

que o ECS é desenvolvido por meio da orientação do professor da instituição formadora e a supervisão de um professor da educação básica.

Para Almeida e Pimenta (2014, p.30) o ECS pode levar o licenciando “[...] compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais”. O ECS figura, portanto, como uma prática pedagógica introduzida em uma prática social como um ambiente de investigação, aprendizagem e reflexão sobre a profissão docente.

Por outro lado, Calderano (2012) ressalta que uma das problemáticas associadas ao ECS repousa no seu desenvolvimento centrado apenas na observação, no julgamento sobre a atuação do docente regente das aulas, o que desencadeia a um afastamento da teoria e prática. Isso porque não há uma reflexão acerca da conduta observada e do que poderia ser realizado neste processo. Esse panorama de estágio pode comprometer a formação do licenciando, além de poder propiciar resistência do professor em receber o licenciando para realizar estágio na escola da educação básica.

### **Os diários de campo e a escrita na formação de professores**

Considerando-se que os cursos de licenciatura em química devem construir espaços de discussões e reflexões sobre as vivências e observações realizadas pelos licenciandos ao longo de suas trajetórias no ECS, Aguiar e Francisco Júnior (2013) propõe que os licenciando sejam estimulados a escrever sobre as atividades realizadas ou observadas.

O diário de campo pode figurar, assim, como um instrumento formativo para os licenciandos sobre a docência, principalmente, quando o conteúdo do mesmo é colocado em discussão entre os demais envolvidos ao longo do estágio, como os licenciandos e os formadores da universidade e da escola, possibilitando uma troca rica de experiências (AGUIAR; FRANCISCO JÚNIOR, 2013). Nessa perspectiva, a escrita na formação de professores pode significar a compreensão e o conhecimento sobre a própria prática profissional e a construção de conhecimento necessário para ensinar (GALIAZZI; LINDEMANN, 2003; OLIVEIRA; FABRIS, 2017).

Para Zabalza (2009) as narrativas das experiências vivenciadas e registradas nos diários de campo possibilitam não somente uma construção linguística, como também o processo de reflexão. A escrita na profissão docente pode marcar ainda a posição do profissional diante das situações vivenciadas no ambiente escolar (KERN; AGUIAR, 2019).

Zabalza (2009, p.61-62) propõe uma classificação para os diários de campo, a saber:

1. O diário como organizador estrutural de aula: são os diários que se apresentam como mera especificação do horário ou da organização e sequência das atividades que se vão realizar na aula [...];
2. O diário como descrição de tarefas: são os diários em que o foco principal de atenção se centra nas tarefas que professores e alunos realizam na aula. Uns apresentam-descrevem as tarefas de uma forma muito minuciosa, enquanto que outros simplesmente as identificam. Por vezes, a narração inclui elementos do discurso do professor subjacente às tarefas (por que é que as fazem, o que é que se pretende com elas, etc.) [...];
3. O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e auto-expressivos): são os diários que centram a sua atenção nos sujeitos que participam no processo didáctico [sic]. São muito descritivos, a respeito das características dos alunos (o diário refere constantemente o nome dos alunos, o que cada um deles faz, como vão progredindo, como o professor os vê, etc.), incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como actua [sic], etc. O factor [sic] pessoal predomina sobre o factor [sic] tarefa.

De acordo com o exposto, esta pesquisa objetiva investigar as contribuições dos diários de campo de licenciandos em química, produzidos no contexto das disciplinas de ECS I e II em um curso de licenciatura em Química de uma instituição de ensino superior para o processo formativo desses sujeitos.

### **Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso, pois investigou-se as contribuições dos diários de campo para a formação de um grupo de licenciandos em química (BOGDAN; BIKLEN, 2003; YIN, 2014).

Esta pesquisa foi realizada em um Curso de Licenciatura em Química da região Sul brasileira, mais especificamente nas disciplinas de ECS 1 e 2.

O ECS I tem o foco maior nos alunos da educação básica, apresentando como discussões principais a juventude e a escola, o estudante do ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o anseio de problematizar sobre os impasses e desafios da prática docente. Os licenciandos nesse estágio têm o olhar voltado para a sala de aula e as demais dependências da escola, fazendo observações e reflexões sobre o campo de estágio. Todas essas observações são registradas em diários de campo produzidos pelos licenciandos.

No ECS 2 os licenciandos em química refletem sobre o processo de construção do conhecimento e identidade docente, pois neste estágio os futuros professores planejam e implementam aulas na escola da educação básica. Assim como no ECS 1, nesse estágio os licenciandos produziam diários de campo sobre suas vivências nesse espaço formativo.

Participaram desta pesquisa 7 licenciandos em química que foram acompanhados durante o ECS 1 e 2 e que, por questões de confidencialidade, receberam pseudônimos, LQ1, LQ2, LQ3, LQ4, LQ5, LQ6 e LQ7.

No ECS 1 e 2 os licenciandos em química deveriam produzir ao longo do semestre respectivamente 4 e 8 diários de campo.

Para análise dos dados adotou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a categorização dos diários de campo foram eleitas, a priori, as categorias propostas por Zabalza (2009), a saber: (a) O diário como organizador estrutural de aula; (b) O diário como descrição de tarefas e; (c) O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Outras categorias emergiram dos resultados e foram consideradas para análise, são elas:

- Caracterização da escola: associa-se a caracterização física (instalações, funcionários, corpo de docentes, estudantes) e a comunidade escolar;
- Caracterização dos estudantes: refere-se a discussões que permeiam o perfil dos alunos, o comportamento na sala de aula e na escola, as relações entre aluno-aluno e aluno-professor;

- Prática profissional - professor supervisor: são descrições relacionadas às aulas dos professores supervisores, que permeiam o domínio do conteúdo de química, a gestão de sala de aula, os métodos de avaliação e as estratégias de ensino;
- Dilemas sobre a atuação profissional: repousa na descrição de episódios conflitantes experienciados pelos licenciandos durante a observação de situações vivenciadas ou observadas na escola campo e que resultaram em reflexões sobre a atuação profissional;
- Autopercepção sobre a docência: relaciona-se às descrições do licenciando sobre como considera suas práticas de ensino no contexto do ESC, desde o planejamento à implementação das aulas/oficinas e, conseqüentemente, como veem sua imagem de professor.

Suscintamente, pretendeu-se identificar como a escrita de diários de campos influenciam a formação de professores de química.

### Resultados e discussão

Foram analisados 27 diários de campo produzidos ao longo do ECS 1, sendo quatro diários de cada licenciando, com exceção do licenciando LQ5 que produziu três diários. No ECS 2 foram produzidos 49 diários, contudo, no processo de análise excluiu-se o diário de campo 6 de LQ1, pois o licenciando pontuou que não teve aula no dia em que foi realizar o estágio. Assim, chegou a um total de 48 diários de campo, sendo que LQ2, LQ6 e LQ7 produziram 8 diários, enquanto LQ3 e LQ4 confeccionaram 7, LQ 1 construiu 5 e LQ5 produziu 5 diários.

### Tipos de diários

Na tabela 1 organizou-se a classificação dos diários de campo produzidos pelos licenciandos de acordo com as categorias propostas por Zabalza (2009).

**Tabela 1.** Categorização dos diários de campo produzidos no ECS 1 e 2

Categorias	Participantes						
	LQ1	LQ2	LQ3	LQ4	LQ5	L6	LQ7

<b>Diários ECS 1</b>	O diário como organizador estrutural de aula	0	0	0	0	3	0	0
	O diário como descrição de tarefas	4	1	4	1	0	4	4
	O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores	0	3	0	3	0	0	0
<b>Diários ECS 2</b>	O diário como organizador estrutural de aula	1	0	1	0	0	0	1
	O diário como descrição de tarefas	4	1	6	5	3	1	0
	O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores	0	7	0	2	2	7	7

De acordo com resultados agrupados na tabela 1 no ECS 1 os licenciandos LQ1, LQ3, LQ6 e LQ7 produziram diários *como descrição de tarefas*, reflexo, talvez, desse estágio ter como objetivo a observação das aulas do professor supervisor, dos estudantes, da escola e da comunidade escolar. Essa contemplação da escola campo e, principalmente, do ensinar do professor da educação básica, pode ser um ato pedagógico que para Freire (1992, p.14) significa “[...] olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”. Destaca-se que os diários de LQ5 foram os únicos categorizados em *O diário como organizador estrutural de aula* no ECS 1, por serem construídos por memórias sucintas e sem reflexão, se caracterizando principalmente como um organizador das aulas e das atividades que são

realizadas. Por outro lado, no ECS2 os diários de LQ5 foram construídos por memórias que contemplam as descrições das tarefas desenvolvidas nas aulas e reflexões sobre as relações interpessoais observadas no estágio - *O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores.*

Retomando a análise dos diários do ECS 1, destaca-se os diários de LQ2 e LQ4 que, por trazerem de forma mais detalhada o comportamento e postura dos alunos e do professor em sala, tiveram sua classificação como *expressão das características dos alunos e dos próprios professores.*

No ECS 2, diferentemente do ECS 1, a categoria que mais emergiu foi a do diário como *expressão das características dos alunos e dos próprios professores.* Nesse sentido, os diários de LQ2 e LQ6 buscaram realizar uma descrição detalhada das aulas do professor supervisor e as relações interpessoais que emergiram nas aulas. O LQ7 também teve 7 dos 8 diários produzidos agrupados nessa categoria, pois direcionava os seus registros para os aspectos pessoais em detrimento da descrição das tarefas, apesar dos diários não serem detalhado como o de LQ2 e LQ6. Esse olhar para aspectos emocionais observados na sala de aula sugere que o ECS 1 e 2 têm propiciado ao licenciando experienciar situações que o leve futuramente a propor soluções para os problemas educacionais que emergirem na escola (MORAES; GUZZI; SÁ, 2019).

A segunda categoria mais significativa identificada no ECS 2 foi o diário *como descrição de tarefas*, pois os licenciandos dedicam-se a registrar as atividades desenvolvidas pelos professores supervisores e os estudantes e, conseqüentemente, a relação interpessoal não se tornou o foco das memórias registradas pelos futuros professores.

Nos diários produzidos no segundo estágio, LQ1, LQ3 e LQ7 tiveram um de seus diários agrupados na categoria *O diário como organizador estrutural de aula.* Nessas memórias, os três licenciandos descreveram superficialmente o sequenciamento das aulas ministradas pelos professores supervisores, não possibilitando a compreensão das dinâmicas envolvidas no ato pedagógico. Nesse sentido, a observação dos licenciandos sugere que nesse diário não compreendiam a finalidade pedagógica da observação que

seria refletir sobre a complexidade envolvida no ato ensinar, que a escola e a sala de aula são espaço de diversas interações sociais (PICONEZ, 1991; FREIRE, 1992) e que poderiam articular a teoria para proporem explicações ou soluções para as situações observadas (BROIETTI; STANZANI, 2016).

### **O diário - diálogo com a formação**

Os diários de campo dos licenciandos foram analisados, ainda, adotando-se as categorias emergentes: Caracterização da escola, Caracterização dos estudantes, Prática profissional - professor supervisor, Dilemas sobre a atuação profissional e Autopercepção sobre a docência. Em consonância, nos próximos parágrafos serão esmiuçados os resultados das análises dos diários dos licenciandos, trazendo olhares para os dois ECS.

Em geral, as categorias que mais emergiram nos diários dos licenciandos no ECS 1 foram *Caracterização dos estudantes* e *Prática Profissional - professor supervisor*, sendo que os relatos aconteciam normalmente na sequência de descrição da aula ministrada pelo professor supervisor, seguida da exposição do comportamento dos alunos frente à essa abordagem. Nas falas dos licenciandos na categoria *Prática Profissional* foi possível observar relatos sobre estratégias e recursos didáticos adotados, conteúdos químicos ministrados, formas de avaliação, dentre outros. Como sugere Souza e colaboradores (2012), a escrita de diários pode ser um dos instrumentos de aprendizagem da docência proporcionando olhares sobre diferentes ações e aspectos que compõem essa profissão. Para Cañate (2010), ao relatar no diário sobre questões diárias da sala de aula, há um favorecimento da capacidade de observação e de compreensão dos processos vivenciados. Em consonância, abaixo compartilhou-se algumas descrições dos licenciandos referentes à essas duas categorias:

Poucas pessoas se concentram em realizar a atividade. Parece que esse é o momento de conversar e de mexer no celular (LQ 2, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1 - Caracterização dos estudantes).

Mais da metade da turma presta atenção durante a aula, entretanto alguns dormem e outros escutam música (LQ 1, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1 - Caracterização dos estudantes).

Na aula de hoje iniciou-se explicação sobre prótons, nêutrons e elétrons. Como trata-se de um conteúdo extremamente abstrato. Em

sequência foi introduzido uma análise das características do átomo em cada modelo atômico. A professora explicou de forma simples o conteúdo, utilizando do quadro para representar os modelos (LQ7, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1 - Prática Profissional).

Na aula seguinte, a professora fez uma “atividade de revisão/ajuda na nota”. Na qual ela escreveu algumas questões no quadro (como: período, família, distribuição eletrônica, camada externa e utilização no dia-a-dia) e em seguida passou em cada mesa dos estudantes, dando para cada um, um elemento da tabela periódica, para eles responderem as questões (LQ6, DIÁRIO DE CAMPO 3, ECS 1 - Prática Profissional).

A terceira categoria que mais esteve presente nos diários dos licenciandos foi a *Dilemas sobre a atuação profissional*, mostrando que em muitos momentos dos relatos no diário os licenciandos conseguiram fazer algumas reflexões em torno da prática docente observada. Como apontam Souza e colaboradores (2012, p.185) “não importa o caráter de verdade ou as provas de sua ocorrência tal como é narrado no diário, mas a reflexão que se faz sobre o assunto é que define o quanto está sendo formadora a experiência”.

O licenciando LQ5 trouxe escassos momentos de reflexão, sendo uma categoria que quase não apareceu em seus relatos, justificando, inclusive, a classificação para o diário discutida anteriormente em outro tópico deste artigo. Ainda que de forma um pouco mais expressiva que LQ5, a categoria *Dilemas sobre atuação profissional* foi pouco evidenciada nos diários dos licenciandos LQ1, LQ4, LQ6 e LQ7. O LQ4, especificamente, teve uma melhora no processo reflexivo no último diário produzido. Assim, LQ2 e LQ3 são os que mais apresentam reflexões sobre a atuação profissional. Em LQ2, especificamente, a licencianda, em vários momentos, busca estabelecer uma relação entre o que se tem observado em sala de aula e as discussões que permearam a disciplina de estágio na universidade. Nos relatos abaixo podemos ver alguns trechos dos licenciandos frente a categoria *Dilemas da atuação profissional*:

Percebo que muitos têm dificuldade em interpretar os enunciados, e isso é preocupante, porque mostra que às vezes os estudantes não conseguem se desenvolver muito bem em provas não por não conhecerem o conteúdo em questão, mas por dificuldades que os acompanha desde a época da alfabetização, que está fundamentada na falta de leitura e consequente bloqueio nas horas em que é

necessária uma interpretação de textos (LQ 2, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 1).

De modo geral, o professor buscou focar nas dúvidas, pois, segundo ele, é melhor que se passe menos conteúdo, mas com maior qualidade. Tal abordagem é essencial para o turno da noite, já que por vezes os alunos encontram-se cansados da jornada de trabalho, e necessitam de maior atenção para que consigam assimilar e compreender conceitos novos (LQ 3, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1).

No início me perguntei muito, o porque dessa agitação toda e da dificuldade que às vezes a professora encontra em “controlar” a turma. Mas agora, com todas as nossas discussões em sala a respeito da juventude, percebo que eles estão no auge da adolescência, tendo muito energia para ser gasta. Porém são obrigados a ficar trancados dentro de uma sala, sentados nos seus lugares e olhando para o quadro, durante 4 horas (LQ6, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 1).

Dias e colaboradores (2013) revelam que em um primeiro momento é comum nos diários uma escrita de caráter mais descritivo, sem o aspecto reflexivo, algo que foi observado nos diários dos licenciandos.

Em geral, as reflexões observadas nos diários são de grande relevância, entretanto, como aponta Silva e Duarte (2001), tornam-se mais satisfatórios quando outros momentos reflexivos são impostos junto aos licenciandos. Como exemplo, citamos os momentos de socialização dos relatos dos estágios, comuns nas disciplinas de ECS 1 e ECS 2.

A categoria caracterização da escola apareceu nos diários de LQ2, LQ4, LQ5 e LQ6. Em todos os diários a categoria apareceu de maneira bem inexpressiva, com relatos breves, sendo notada em apenas alguns dos diários de cada licenciando. A seguir, temos alguns trechos dos diários que remeteram a essa categoria.

A sala de aula possuía um ar condicionado, porém não um projetor (LQ5, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1).

O diretor, como já havia feito diversas vezes, se posicionou em frente a porta da sala de aula e deu bom dia para a turma (LQ4, DIÁRIO DE CAMPO 4, ECS 1).

A sala de aula segue o estilo clássico: quadro branco, carteiras dos estudantes organizadas em fileiras e viradas para o quadro, e os estudantes sentam individualmente (...) devido à falta de um laboratório oficial, a professora utiliza a biblioteca (LQ2, DIÁRIO DE CAMPO 1, ECS 1).

Por fim, no ECS 1 a categoria *Autopercepção sobre a docência* não esteve presente em nenhum diário dos licenciandos. O que pode ser

justificado pelo fato desse estágio ter seu foco voltado para a observação das aulas e caracterização da escola, sendo realizado apenas uma oficina pelos licenciandos que, entretanto, ocorreu após a entrega dos diários.

Na leitura dos diários produzidos para o ECS 2 identificou-se que as categorias *Caracterização dos estudantes* e *Prática Profissional - professor supervisor* foram as que mais emergiram nos diários dos licenciandos, assim como foi identificado nos diários do ECS 1. Na descrição sobre a prática profissional do professor supervisor os licenciandos retratam os materiais didáticos, os conteúdos químicos lecionados, avaliação e, principalmente, como o professor conduzia as aulas. Contudo, apenas LQ2, LQ6 e LQ4 realizam reflexões sobre as aulas observadas de modo sistemático, como sugere os registros:

Geralmente, é perceptível que a professora não gosta muito quando alguém interrompe sua explicação para sanar uma dúvida. A meu ver, na verdade a explicação não é um momento de exposição do conhecimento, e sim de construção: é mais fácil sanar esta dúvida básica agora para que o aluno acompanhe a linha de raciocínio (LQ4, DIÁRIO DE CAMPO 6, ECS 2).

No meu entender a finalidade da apostila tinha que ser diferente, para não prejudicar os estudantes que não tem condições de adquiri-la e para não deixar os estudantes com o pensamento “não preciso disso agora, depois estudo pela apostila”. Eu faria a apostila como um grande resumo, só para eles terem mais uma fonte de consulta além do caderno e do livro didático (que não é utilizado) (LQ6, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 2).

Na percepção de LQ2, as aulas do professor supervisor eram conteudistas e voltadas para o vestibular, contudo

[...] a professora é extremamente esforçada e trabalha os assuntos de maneira muito clara e organizada. Em minhas aulas, penso em desenvolver uma atividade que envolva a maior participação dos estudantes, sem a necessidade de resolução mecânica de exercícios que não fazem muito sentido aos estudantes (LQ2, DIÁRIO DE CAMPO 3, ECS 2).

A terceira categoria mais expressiva identificada nas memórias registradas pelos futuros professores de química foi *Dilemas sobre a atuação profissional*. Considera-se que a vivência no ECS 2 possibilitou o futuro professor de química experienciar dilemas sobre a docência, que permearam

problemas de relacionamento entre os professores e estudantes, a exclusão de estudantes especiais por seus colegas e pelo professor supervisor, problemas de aprendizagem dos discentes, agressividade verbal dos estudantes, gênero - objetificação da mulher, atividades avaliativas, a falta excessiva dos estudantes, reprovação, entre outras, como sugere os registros dos licenciandos disponibilizados a seguir:

A recuperação era em dupla. Penso que esse tipo de avaliação, na recuperação, serve para empurrar aqueles que estão com a “corda no pescoço” na disciplina. A primeira avaliação é individual e muitas vezes sem consulta. Qual o incentivo que o aluno irá ter para estudar de verdade, para a primeira prova, se a segunda é presenteadada? Todas as avaliações, de todas as disciplinas, têm recuperação. Será que isso não colabora para que o estudante estude apenas para a recuperação, que às vezes vêm cheia de regalias? (...) Alguns questionamentos que levo para minha docência (LQ1, DIÁRIO DE CAMPO 5, ECS 2).

A realização de tarefas além da docência (controle dos discentes, liberação dos mesmos, etc.), sobrecarregam o professor e o tiram de sua função (LQ2, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 2).

Um exemplo absurdo foi o comentário vindo de uma professora direcionado a uma estudante, da qual comentou que “ela tem características homossexuais”. Mais tarde no conselho, esta mesma pessoa interrompeu a linha de raciocínio de uma professora para dar mais uma declaração homofóbica em forma da piada (LQ4, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 2).

Outro episódio de dilema envolveu a discriminação de um estudante em virtude de suas limitações motoras, e para LQ 6

Agora mais do que nunca, faz-se necessária o entendimento do conceito de Escola Inclusivo, pelos menos por parte dos professores. Para que eles tenham conhecimento e possam tentar buscar algum tipo de abordagem diferente, para que não ocorra esse tipo de exclusão na sala de aula (LQ6, DIÁRIO DE CAMPO 3, ECS2).

Infere-se que a reflexão de LQ6 sobre a inclusão escolar talvez reflita futuramente em uma profissional docente que respeite as particularidades e as necessidades formativas de seus estudantes fundamentais para a educação inclusiva (PAULA; GUIMARÃES; SILVA; 2018).

Destaca-se que as categorias *Dilemas sobre a atuação profissional e Autopercepção sobre a docência* não foram identificadas nos diários de LQ3. Nessa perspectiva, no ECS 2, diferentemente do ECS 1, LQ3 quase não

realizou reflexões sobre suas observações e não trouxe memórias sobre as aulas que lecionou.

Nas memórias construídas pelos licenciandos no ECS 2 observou-se que apenas LQ2, LQ5, LQ6 e LQ7 realizaram registros sobre as regências que implementaram na escola campo. Para os licenciandos as observações realizadas ao longo do semestre foram fundamentais para proporem suas regências. Nesse sentido, LQ7 e LQ2 descrevem:

[...] Inicialmente destaco a importância da compreensão da limitação dos estudantes assim, é necessário a busca pelo questionamento constante para verificar o nível de compreensão, ao buscar a presença deles para aula o aumento de interesse pelo conteúdo aumenta (LQ7, DIÁRIO DE CAMPO 5, ECS 2).

Tive a sorte de começar a acompanhar as turmas justamente no início do trimestre, então conseguirei ter uma visão completa de como se dá o trabalho da professora durante todo esse ciclo (...). Além disso, é uma oportunidade de planejar na minha regência levando em consideração todos os aspectos que puder verificar durante esse tempo (LQ2, DIÁRIO DE CAMPO 2, ECS 2).

Para LQ 7 o estágio foi fundamental para reconhecer que suas aulas buscaram integrar os estudantes e que, apesar de considerar que há muitas mudanças a serem realizadas nas duas propostas de ensino, nessa etapa do processo formativa “você começa a entender o quanto sua profissão é importante e o quanto aqueles alunos precisam de você” (LQ7, DIÁRIO DE CAMPO 8, ECS 2).

Na análise das aulas que ministrou LQ6, apesar de registrar inseguranças sobre a forma como conduziu suas regências e em mensurar a aprendizagem dos estudantes, a licencianda relata que ao finalizar o estágio se sentiu satisfeita em virtude do episódio:

Quando a turma foi questionada sobre o que aconteceria em cada temperatura, o aluno ((suprimido)) levantou a mão e disse: “na água quente a dissolução do comprimido vai ser mais rápida, foi a ((LQ6)) que me ensinou. Isso me deixou com um sentimento muito bom, de dever cumprido, finalizando o estágio da melhor maneira possível, tendo um retorno do aprendizado dos estudantes depois das aulas de regências que foram aplicadas por mim (LQ6, DIÁRIO DE CAMPO 8, ECS 2).

Nas memórias registradas por LQ5 emergem conflitos que teve com o professor supervisor por não ter acesso aos seus planejamentos para preparar suas regências. Com relação a sua vivência no estágio, LQ5 considera que “consegui ter regências que foram de acordo com o meu planejamento. Além de ter percebido aspectos importantes de relações aluno-professor para que a aula aconteça de forma mais gratificante” (DIÁRIO DE CAMPO, ECS 2).

Na análise dos diários de LQ2 a licenciando compartilha que precisou adequar suas aulas posteriormente ao início de sua implementação, pois o professor supervisor solicitou, apesar de ter compartilhado todo o planejamento. Em suas aulas LQ 2 adotou livros paradidáticos, vídeos, gráficos, experimentos e buscou estruturar por meio de uma perspectiva da história da química envolvendo o Fritz Haber e as armas químicas, o que para a licencianda representava a procura por “[...] trabalhar com tópicos que fossem além da parte química, por isso pesquisei sobre aspectos históricos que também estivessem relacionados ao assunto” (LQ2, DIÁRIO DE CAMPO 8, ECS 2).

As reflexões compartilhadas por LQ2, LQ5, LQ6 e LQ7 em seus diários sobre as aulas que ministraram sugerem que a escrita auxilia o futuro professor de química a ressignificar a sua prática profissional. De modo semelhante, Barbosa e colaboradores (2017) em uma pesquisa envolvendo a construção de diários de campo por licenciandos em química identificaram que a escrita possibilitou uma formação reflexiva dos futuros professores, levando-os a vislumbrar formas de melhorarem suas práticas docentes.

A *caracterização da escola* aparece, timidamente, assim como aconteceu nos diários produzidos no ECS 1. Os registros estão mais voltados à dinâmica que permeia as aulas do professor supervisor. Tal observação pode estar atrelada ao fato de os licenciandos estarem observando as salas de aula, e nesse sentido, manterem seu olhar apenas para esse espaço da escola.

Considera-se que os desafios, as vivências, as reflexões e as tensões registradas pelos licenciandos nos diários foram importantes para o processo de construção de suas identidades profissionais, para se sentirem mais

preparados para atuarem nas escolas da educação básica e para compreenderem a complexidade envolvida no trabalho do professor supervisor (TESSARO; MACENO, 2016). Infere-se que os diários construídos a partir das vivências no ECS 1 e 2 nas escolas da educação básica possibilitam, ainda, os licenciandos em química a refletirem sobre a construção e reconstrução de suas expectativas sobre a docência (PIMENTA; LIMA, 2010).

### **Considerações finais**

Considerando-se os resultados da análise dos diários, identificou-se que nos ECS 1 e 2 houve uma predominância da descrição da prática profissional do professor supervisor e do comportamento dos alunos à essa ação. Além disso, emergiu momentos de reflexão nas memórias produzidas pelos licenciandos, principalmente por meio de olhares sobre diferentes dilemas e desafios que permeiam a ação docente.

Os registros presentes nos diários dos licenciandos sobre a caracterização da escola e a autopercepção da docência apareceram incipientes, sugerindo que esses aspectos devem ser mais bem trabalhados pelos professores formadores no processo de orientação da construção dos diários.

Quanto à classificação dos diários que predominaram foram o de descrição de tarefas, todavia, apareceram alguns mais expressivos quanto a postura dos alunos e dos professores em sala de aula. Considera-se que os diários e, conseqüentemente, a escrita se mostraram um recurso significativo para a expressão de memórias, descrição das observações e reflexão sobre a prática docente, seja do professor supervisor ou do próprio licenciando em seus momentos de vivência na escola. Considera-se assim, que o diário figura como um recurso que pode propiciar o desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos, permitindo reflexões em torno do ser professor, bem como contribuindo para a formação de futuros professores.

Por fim, ressalta-se, para a importância de pesquisas, que discorrem sobre os estágios supervisionados assim como eles ocorrem nas instituições

de ensino superior e na escola, permite novas possibilidades de desenvolvimento e olhares para essa componente curricular.

## Referências

AGUIAR, P. A., et al. *Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ*. 1. ed. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019. v. 1. 298p.

AGUIAR, T. C.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em química: algumas notas autobiográficas. *Química Nova na Escola (Impresso)*, v. 35, p. 283-291, 2013.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. *Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes*. *Educação em Perspectiva*, V. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BARBOSA, G. L. S. et al. O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química. *Scientia Plena*, v.13, n.5, p.1-12, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. *Química Nova na Escola (online)*, v. 34, p. 306-317, 2016.

CALDERANO, M. A. O Estágio Supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Est. Aval. Educ.*, v. 23, n. 53, p. 250 – 279, 2012.

CAÑATE, L. S. C. *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2010.

DIAS, V. B.; PITOLLI, A. M. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V.; OLIVEIRA, M. C. A. 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 (ENPEC), 9., Águas de Lindóia, SP. *Anais...Águas de Lindóia: ENPEC*, 2013, p.1-7.

FREIRE, M. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GALIAZZI, M.C.; LINDEMANN, R.H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*, v. 6, n. 1, p. 135-150, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa)

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. *RIAEE – Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1736-1755, 2017.

KERN, C.; AGUIAR, P. A. Diário de campo: a leitura e a escrita na formação docente. In: AGUIAR, P. A.; DREWS, F.; DEMOS, T. V.; PEREIRA, G. A.; VAZ, K. (Org.). *Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ*. 1ed. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019, v. 1, p. 120-137.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do PIBID na motivação de futuros professores de biologia pela docência. *Ciência e Educação (UNESP)*, v. 25, p. 235-253, 2019.

OLIVEIRA, S.; FABRIS, E. T. H. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional (PUC-PR, IMPRESSO)*, v. 17, p. 639-660, 2017.

PAULA, T. E.; GUIMARÃES, O. M.; SILVA, C. S. Formação de Professores de Química no contexto da Educação Inclusiva. *ALEXANDRIA (UFSC)*, v. 11, p. 3-27, 2018.

PICONEZ, S. C. B. (org). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. H. S., 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, n. 1-2, p. 73-84, 2001.

SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, O. R.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R.M.M. A. A Escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, v. 28, n. 01, p. 181-210, 2012.

TESSARO, P. S.; MACENO, N. G. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, v.2, n.2, p. 32 - 44, 2016.

YIN, R. K. *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage, 2014.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.