

DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Clelia Ruwer Patatt¹
Liane Batistela Kist²

ABSTRACT: This study aims to establish a relationship between knowledge that teachers in situation of training construct in their initial education and the way they manage their students' advances in learning in the practices carried out into the classroom. The material for this study are three Diaries of Pedagogical Practice – DPP, elaborated by teachers, in situation of training, from three Units of Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Educação a distância, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, when carrying out their supervising curricular training in Portuguese Language. The trainings, curricular component of Language Course – Portuguese and Literatures, were carried out into high school groups, in 2011. In seeking answers to the question of how teachers in initial education, in situation of curricular training, identify the advances in learning of their students, we encountered diverse and conflicting situations, but that in a general view, they do not have punctual answers from trainee-teachers, either because they did not develop the necessary perception, or due to simply, inexperience and cause ignorance.

KEYWORDS: Curricular Training; Trainee-Teachers; Advances in Learning; Diaries of Pedagogical Practice.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Situamos este estudo num contexto de reflexão acerca dos saberes profissionais relacionados ao bom desempenho das atividades inerentes à profissão de educar. Com as análises que expressamos, pretendemos buscar respostas às angústias e dificuldades enfrentadas pelos professores-estagiários³, no decurso da formação inicial acadêmica, quando estes se veem diante de uma (ou mais) turma de alunos, que de uma ou de outra forma, demonstram maior ou menor interesse em aprender e anseiam pela inovação e pelo “consumo” de aprendizagens significativas. Os resultados que apresentamos tomaram por base os registros de situações em que as atividades práticas em salas de aula transformaram-se em relatos de momentos de reflexão.

¹ Licenciada em Letras/Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil – Polo de Três Passos. E-mail: cleliaruwer@gmail.com

² Licenciada em Letras/Português, Mestre em Educação – Professora assistente do departamento de Metodologia de Ensino - MEN/CE/UFSM/RS, Professora-Pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil. E-mail: lianekist@yahoo.com.br

³ Denominados professores-estagiários os alunos de curso de licenciatura em letras em situação de estágio, envolvidos nessa investigação.

Propomos um trabalho de investigação sobre como esses professores-estagiários identificam a progressão das aprendizagens quando em contato com classes de alunos em períodos de estágio curricular supervisionado na educação básica. No estudo tomamos por base aulas do componente curricular Língua Portuguesa. Com ele tentamos buscar respostas à pergunta orientadora: Como os professores em formação inicial em situação de estágio curricular identificam a progressão das aprendizagens dos alunos?

Para a realização da tarefa refletimos sobre a formação inicial de professores, as aprendizagens construídas ao longo da formação acadêmica e os saberes necessários/exigidos do professor na atuação em sala de aula, mais especificamente no que diz respeito aos saberes necessários à administração da progressão das aprendizagens dos alunos. Na sequência passamos a analisar três amostras de relatos reflexivos realizados por professores-estagiários em situação de estágio curricular supervisionado, denominados de Diários da Prática Pedagógica (DPP).

Nos diários encontramos registradas as situações vivenciadas pelos professores-estagiários no dia a dia em salas de aula, com turmas de alunos do ensino médio. Após, propomos a análise desses três Diários da Prática Pedagógica, elaborados por professores em situação de estágio, na tentativa de delimitarmos em que medidas a prática reflexiva contribui para a identificação e para a administração da progressão das aprendizagens dos alunos e como os saberes construídos ao longo da formação inicial contribuem para a elaboração desse banco de conhecimentos.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial em qualquer âmbito do qual nos propomos a falar corresponde ao período em que o estudante é colocado frente a um conjunto de conteúdos formadores de um referencial de conhecimentos objetivos e subjetivos, os quais se encarregariam de dar-lhe o suporte para o bom exercício da atividade profissional que pretenderá desempenhar no futuro. Na formação para a área educacional não é diferente das demais profissões. Ao professor em formação inicial é propiciado o contato com informações que vão do aprofundamento dos conhecimentos relativos à área de atuação escolhida,

até conhecimentos científicos e métodos de aplicabilidade desses conhecimentos em situações práticas.

O primeiro contato do futuro profissional de educação com a escola e, por conseguinte, com o público do qual se ocupará quando exercer a profissão dá-se no estágio curricular supervisionado, momento em que o aprendiz exercitará os conhecimentos construídos durante o período de formação inicial na atuação prática. Nesses contatos, o futuro profissional de educação terá a oportunidade de colocar a prova sua capacidade de assimilação, inferência e transformação dos conhecimentos com os quais teve contato na formação inicial, para assim transformá-los em conhecimentos práticos e factíveis.

A legislação educacional brasileira, de acordo com os documentos Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 10) e Resolução CNE/CP 01/2002 (Art. 13, Inciso 3º), assim conceitua Estágio:

(...) um tempo de aprendizado que através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama curricular supervisionado. (BRASIL, 2011, p. 10).

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

Partindo do pressuposto de que os conceitos expressos em lei geralmente não conseguem responder por todos os conhecimentos, competências e habilidades envolvidos e necessários ao exercício da atividade docente, Perrenoud et. al (2001, p. 129) diz que, assim como o professor em início de carreira, pressupõe-se que o professor-estagiário não tenha construído mecanismos de *identificação sensorial, de pensamento ou de ação que lhe permita responder através de ações pontuais à situação*. Nessa linha de pensamento, postula sobre a necessidade de se estabelecer *condições protegidas de ação e de informação*, medidas essas que permitirão ao professor iniciante acumular experiências e, sobretudo, identificar as situações-problema geradas em sala de aula e tratá-las de forma pertinente. Tal esquema de pensamento *requer o estabelecimento de mecanismos de reflexividade e a*

*utilização de ferramentas para captar informações que permitam levar o mais longe possível a análise dos efeitos da aprendizagem de uma experiência pedagógica*⁴.

A *elucidação* do que seriam as competências profissionais do docente empregada pelos professores na sua prática do ofício, está estreitamente articulada à *problemática da formação* (Ibid., p. 119). Nesse sentido, a verbalização das percepções ou a transposição dos saberes em palavras e ações torna-se um desafio constante ao professor-estagiário ou iniciante na carreira, que para tal, realiza operações cognitivas de identificação dos possíveis rumos que a ação pode vir a tomar.

Em início de carreira, ou na condição de estagiário, o professor é colocado frente aos problemas de gestão e administração das atividades pedagógicas e seu preparo acadêmico para gerir imprevistos nem sempre é suficiente. O gerenciamento da classe de alunos é feito, na maioria das vezes, de forma pontual, visando atender ao que sua capacidade de observação dos resultados consegue esclarecer. Essas situações, para o autor, ocasionam o afastamento *da lógica do funcionamento de cada aluno diante da tarefa proposta*, assim como não estão claros ao professor os meios de que dispõe para esclarecer se as situações-problema decorrem de sua ação pedagógica ou das dificuldades dos alunos⁵.

Os pressupostos de que a formação inicial do professor preencheria a lacuna das necessidades formativas de forma que o profissional desse conta da identificação e administração das situações-problema, na perspectiva de Oliveira (2005 apud PANIZ e FREITAS, 2011), não se confirmariam: *Não há garantia de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de metodologia do Ensino ou uma disciplina didática, construa saberes sobre a docência ou produza um bom professor* (p. 16).

Nessa linha de pensamento analisamos Paniz e Freitas (2001), cujo pensamento reforça a ideia anterior, esclarecendo ainda sobre a construção dos conhecimentos do professor na formação inicial e defendendo que a ele seja propiciado o desenvolvimento de uma *postura reflexiva* a partir de situações favorecedoras da reflexão: [...]Os formadores de professores não

⁴ Ibid. Perrenoud et. al., p.129-130

⁵ Ibid, p. 130

podem ignorar que sua ação modifica pouco as práticas escolares se, essa se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes prontos e apresentar modelos ideais (p. 21).

Na visão das autoras, o trabalho com as representações sobre a *profissão, ensino, aprendizagem*, dentre outros aspectos pessoais, deve ser desenvolvido com os acadêmicos, de forma que essas visões particulares incorporem elementos reflexivos e investigativos.

Perrenoud et. al. (2001, p. 139) ao se referir aos períodos formativos que compreendem os estágios curriculares supervisionados postula ainda que:

Os estágios constituem o lugar privilegiado da formação prática. Eles permitem aos iniciantes adquirir as “habilidades” do ofício na companhia de práticos experientes.[...] Certamente, é nos estágios que os estudantes adquirem e automatizam os esquemas de análise e de ação necessários para organizar a classe e dirigir os aprendizados. [...] os estágios formam práticos, não necessariamente profissionais!

Complementa afirmando que os estágios podem, além de formar professores práticos, formar professores *práticos reflexivos* (p. 140), e para que tal aconteça, além de alternativas, apresenta a elaboração de diários denominados de *memórias profissionais* considerados *a chave de uma formação profissional inicial* (p. 141). Nesse sentido, a união das atividades práticas de salas de aula com a reflexão pós-aula proporcionada pelos diários, além de desenvolver no professor-estagiário o hábito de anotar situações, torna-o capaz de autorregular sua ação e orientar seu próprio aprendizado, pela análise crítica do seu fazer e dos resultados nele obtidos.

3. A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

No momento em que esperamos dos profissionais de educação a adoção de práticas positivas, capazes de levar seus alunos ao crescimento em conhecimentos e aprendizagens, possibilitando-lhes a inclusão na sociedade como cidadãos conscientes e atuantes, à profissionalização do professor tornou-se necessária a constante reflexão sobre os métodos e saberes docentes mobilizados na resolução das situações-problemas do cotidiano em salas de aula. A prática da reflexão é, sobretudo, uma atitude profissional da

qual o professor pode/deve lançar mão para a solução de problemas, bem como para aprofundar o processo de se conhecer como profissional.

Traduzirmos os termos competência e habilidade em saber-fazer a prática pedagógica torna-se um tanto quanto complexo, face aos muitos processos arrolados na tarefa. Participar e envolver-se com o ofício de ser professor requer do profissional engajamento e postura dignas de uma profissão que trata essencialmente de vidas humanas.

Para Perrenoud (2000, p. 11) a *especialização* dos professores pode ser caracterizada com a frase *Decidir na incerteza e agir na urgência*. O autor define ainda, em linhas gerais, o termo competência como sendo *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*.^[sic] (p. 15). Por isso, os termos competências e habilidades têm merecido destaque nos debates atuais sobre a educação como um todo, desde a capacidade gerencial do professor até os conhecimentos adquiridos pelos alunos-professores no decorrer da formação inicial, por se referirem, simultaneamente, aos cotidianos social e educacional.

Ainda segundo o autor, ao professor em atuação diária é necessária a observação de quatro aspectos, a saber:

- 1) o entendimento de que competências não são saberes ou atitudes por si só, no entanto, são fatores que mobilizam, unificam e harmonizam os recursos cognitivos do profissional;
- 2) a mobilização das competências ocorre e é pertinente em situações únicas, mesmo que a experiência já tenha sido vivenciada anteriormente;
- 3) a mente humana opera de forma complexa às adaptações necessárias para a realização da ação, de modo mais ou menos rápido, consciente e eficaz, ajustando-se de acordo com cada situação; e
- 4) as *competências profissionais* são construídas na formação e na atuação diária, para o que chamou de *navegação diária de um professor*.

Corroborando com o pensamento do autor, Tardif (2000, p. 6) evidencia que *o que distingue uma profissão de uma ocupação é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo*. Considera assim que as profissões em geral não têm receitas prontas de sucesso, ao contrário, os saberes profissionais passam por constante reconstrução, na qual estão

intimamente integradas as práticas de reflexão, discernimento acerca do problema, improvisação e adaptação.

Nessa mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000, p. 41) postula ainda que o espaço escolar é organizado de modo a favorecer aos alunos o crescimento e a progressão das aprendizagens, visando ao alcance de domínios preestabelecidos para cada ciclo de estudos. Entretanto, em se tratando de aprendizagens humanas, não se pode comparar a escola com uma cadeia produtiva de uma fábrica qualquer, sob pena de se deixar de pensar na totalidade do processo educacional e, por conseguinte, na totalidade do ser humano envolvido no processo. Os princípios éticos apontam para essa conjectura, no entanto, na realidade escolar a administração da progressão das aprendizagens dos alunos se mostra limitada, na maioria das vezes, ao ano letivo, ou na pior das hipóteses, às atividades em andamento ou ao programa.

Ainda, segundo o autor, na administração da progressão das aprendizagens dos alunos *o que parece evidente no plano dos princípios é, na realidade, extremamente difícil nas condições da ação cotidiana* (p. 42), ainda que haja um aumento gradativo na quantia de professores que se tornaram aptos a gerir suas aulas, quando a escola deixou de lhes exigir avaliações semanais. Para esses professores, passou a se pensar numa pedagogia diferenciada, aquela que leve em conta o aluno no âmbito particular.

Segundo o autor, ao considerarmos que as situações de aprendizagem são abordadas pelos alunos de forma diferenciada, e na ação os recursos abordados e os obstáculos enfrentados não são os mesmos do professor, *otimizar a gestão do tempo que resta* (p. 43), pela proposta metodológica de trabalhos, cujas atividades em sala de aula despertem os alunos para a busca da solução, de início, pode ser a saída. No entanto, a operacionalização provoca dificuldades pela heterogeneidade dos indivíduos envolvidos, bem como pela impossibilidade de prevermos quais os caminhos que cada indivíduo percorrerá em busca da resolução da atividade, pois a tarefa não apresenta desafios idênticos para todos. Ao professor compete à organização e o *ajuste das situações-problemas ao nível e às possibilidades dos alunos* (p. 45) dirigindo, regulando e improvisando em tempo real as atividades de classe.

Além das abordagens diferenciadas que pode adotar, ao planejar e estabelecer as situações de aprendizagem, esperamos do professor uma visão

abrangente da finalidade do ensino, o que o autor chamou de *visão longitudinal dos objetivos do ensino*, aquela leitura que objetiva a totalidade da formação do aluno, a diferenciação e o entendimento do que pode ser construído em conhecimentos em cada ciclo e aquilo que pode vir a ser tratado mais adiante. Essa visão longitudinal exige *competências de avaliação e de ensino que vão bem além do domínio de um programa anual* (p. 47), e requerem também o entendimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, para que o julgamento e a articulação dos objetivos de ensino ocorram de maneira que o profissional perceba as dificuldades encontradas e interfira positivamente na sua trajetória, transformando-as em aprendizagens significativas.

A atitude prática de registrar e, especialmente de refletir pelos/com base nos registros, faz dos diários da prática pedagógica instrumentos de apoio e de possível consulta permanente pelo professor-estagiário, que a partir deles pode prever situações e apontar/adotar soluções em ocorrências futuras. Propomos a adoção do modelo pelos professores em qualquer tempo e não somente em início de carreira, pois todos os mecanismos de reflexão e os instrumentos de registro servem de subsídio para a profissão docente.

4. ORGANIZAÇÃO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

A adoção da prática de elaboração de Diários da Prática Pedagógica - DPP, os quais configuram a nossa base de investigação, deu-se no decorrer do estágio curricular supervisionado de um curso de Letras – Português e Literaturas a distância. As amostras foram colhidas em três Polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB, extensões de uma Universidade Pública Federal, e foram geradas como prática reflexiva dos professores-estagiários, após cada semana de aulas, durante o exercício docente em dez horas/aula do componente curricular Língua Portuguesa.

Os DPP, segundo Zabalza (2004, p. 13-14), que os nomeou de *diários de aula* são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. O autor defende a ideia de que as anotações não precisam ser necessariamente, escritas todos os dias, o importante é que sejam registradas nos momentos em que as

observações forem mais representativas. Porém, abre uma ressalva, a de que a coleta das informações e a redação não devem se reduzir a alguns registros sem continuidade. Considerando o trabalho interessante, por se tratar de *um tipo de aproximação à atuação dos professores que goza de grande vitalidade e presença*, o instrumento torna-se favorável e ativo na formação dos professores.

Concordando com a definição, Paniz e Freitas (2011, p. 13-14) enfatizam ainda que diário de classe ou diário da prática pedagógica são documentos em que são registrados as reflexões sobre a prática docente, questionamentos, inquietações, mudanças, etc., com as quais os professores se deparam no dia a dia em salas de aula. As autoras afirmam ainda que a tarefa de registrar e refletir, mesmo que no começo seja nova e difícil, pode vir a se transformar numa ferramenta útil, pela possibilidade de reflexão e aperfeiçoamento das atividades docentes que a leitura e compreensão do que foi registrado pode possibilitar. Para elas, *o importante é que o diário de classe contribua para auxiliar os professores nas suas atividades como tomada de posição ou proposta de mudança, tanto nos seus aspectos ou vivências positivas como nas não positivas* (p. 63).

E assim, concluem que o diário pode ser considerado um dispositivo formativo, no sentido de contribuição para uma evolução crítica do professor em relação às práticas pedagógicas que adota em sala de aula.

Nesse ensaio, deter-nos-emos na análise de três amostras de DPP e, visando a organização metodológica, vamos mencioná-las neste documento como diários dos professores-estagiários 1, 2 e 3. Cada uma corresponde a uma amostra de um dos Polos UAB antes citados. Através da análise dos diários propomo-nos a tentar estabelecer em que medida a prática reflexiva auxiliou na identificação da progressão das aprendizagens dos alunos, nas salas de aula com turmas do ensino médio, nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

Os DPP propuseram uma linha de reflexão pré-definida, através da qual foi solicitado aos professores-estagiários, por orientação disciplinar do componente curricular estágio supervisionado, respostas a quatro momentos norteadores do registro da reflexão. São eles: 1) descrição dos acontecimentos relacionados ao desenvolvimento do Plano de Aula, englobando as etapas da

aula, as atividades desenvolvidas, a recepção por parte dos alunos, e outros; 2) descrição dos acontecimentos contextuais gerais, como o comportamento dos alunos, interferências internas e externas e imprevistos; 3) descrição do conteúdo, dos objetivos e da avaliação da aula; e 4) reflexão sobre a prática pedagógica.

O quarto momento que citamos foi subdividido em quatro questões, que descreveremos abaixo e que são o objeto desse nosso estudo:

- 1 – Em relação ao que você planejou e o que foi realizado, como você avalia a sua aula? Quais as aproximações e os distanciamentos.
- 2 – Caso tenha ocorrido alguma situação-problema na sua aula, comente a situação e o que você fez para resolvê-la.
- 3 – Em relação ao modo como você agiu em sala de aula frente à situação-problema enfrentada, comente as medidas tomadas e o que levou você a agir de um modo e não de outro.
- 4 – Como você vê a relação entre seu planejamento e as situações-problema ocorridas (atenção dos alunos, execução de tarefas, interesse, participação).

Na tentativa de responder à pergunta norteadora deste artigo, passamos, na sequência, a analisar as respostas das quatro perguntas expostas acima.

5. COMO ACONTECE NA PRÁTICA

Como já explicamos, a análise dos DPP para esse ensaio seguiu as perguntas orientadoras da reflexão sobre a prática pedagógica acima mencionada. Esclarecemos que o professor-estagiário 1 escreveu um montante de quatro relatos e os professores-estagiários 2 e 3 cinco relatos cada. Escolhemos também algumas citações extraídas dos DPP e as apresentamos em seu formato original, tal qual foram expressas e registradas no espaço virtual destinado pelos orientadores do componente curricular Estágio Supervisionado em que foram gerados. Para facilitarmos a visualização, abaixo da figura correspondente, transcreveremos entre parênteses a citação na íntegra ou a parte dela que nos interessou na análise.

As reflexões dos professores-estagiários acerca da exequibilidade do planejamento e das aproximações e distanciamentos observados nas aulas,

cujas respostas levariam à avaliação do planejamento e à identificação de aproximações e distanciamentos entre o planejado e o executado e responderiam a pergunta 1, apontaram os resultados analisados a seguir.

O professor-estagiário 1 percebeu que nos momentos em que os alunos eram provocados a produzir respostas para os questionamentos propostos e nos diálogos estabelecidos com a turma, a aproximação se dava com maior ênfase. Os distanciamentos apontados diziam respeito aos períodos em que as aulas estavam acontecendo, coincidentemente no final do dia de aulas ou à motivação por necessidades dos alunos em estudar para uma prova. Registramos essas afirmações nas figuras 1 e 2 a seguir expostas:

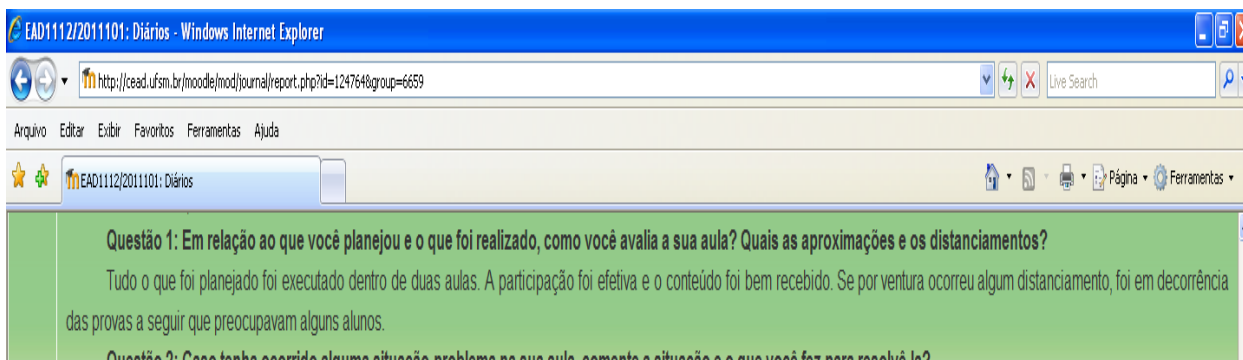


Figura 1: Excerto de citação do Professor-estagiário 1, relato 2.

(Tudo o que foi planejado foi executado dentro de duas aulas. A participação foi efetiva e o conteúdo foi bem recebido. Se por ventura ocorreu algum distanciamento foi em decorrência das provas a seguir que preocupavam os alunos.)

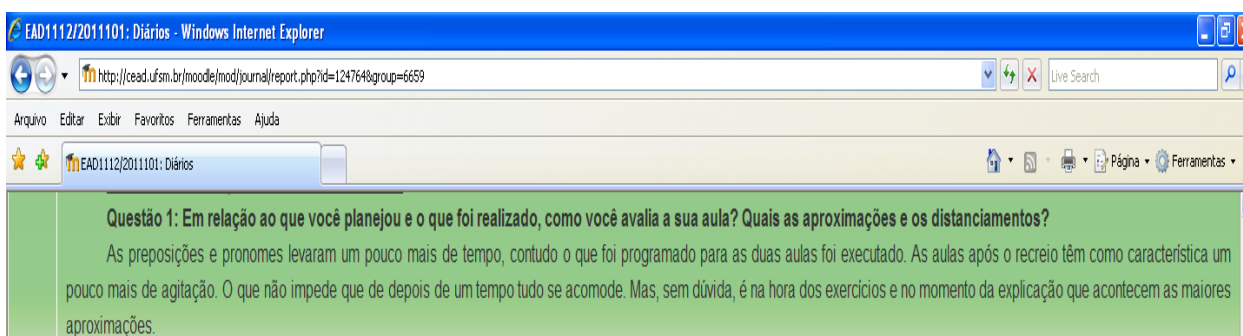


Figura 2: Excerto de citação do Professor-estagiário 1, relato 3.

(As preposições e pronomes levaram um pouco mais de tempo, contudo o que foi programado para as duas aulas foi executado. As aulas após o recreio têm como característica um pouco mais de agitação. O que não impede que depois de um tempo tudo se acomode. Mas sem dúvida, é na hora dos exercícios e no momento da explicação que acontecem as maiores aproximações)

Ao analisarmos o relato 4, entretanto, observamos que o professor-estagiário 1 aponta a seguinte reflexão: *Efetivamente as aproximações deram-se de maneira mais consistente, com os alunos interessados e envolvidos pelo tema proposto.* A afirmativa refere-se a uma aula cujo tema tratava do estudo das variedades linguísticas, o que, sobremaneira, interessou aos alunos, pois segundo ele o assunto proporcionou uma aula interativa e que agradou os estudantes.

Os registros do professor-estagiário 2, no que concerne às aproximações e distanciamentos relatam apenas que ele percebeu o distanciamento dos alunos em relação aos estudos sobre orações coordenadas e subordinadas, pela percepção de que as suas explicações não deram conta de responder as necessidades dos alunos (Relato 2).

No relato 4, o mesmo professor-estagiário 2 identifica as dificuldades individuais dos alunos em realizar leituras de imagens, descrevendo: *[...] previ que todos comentariam criativamente, alguns apenas descreviam e não conseguiam visualizar ou imaginar o que aconteceu na situação da imagem.*

O fato de os alunos reclamarem por terem que copiar *a matéria* gerou reclamações, agitação e dispersão dos alunos da aula, registros do professor-estagiário 3, no relato 2. Ele infere, no entanto que a participação na aula, e de modo geral durante o período de estágio, foi boa, apontando ainda, dificuldades na conclusão das atividades previstas nos planos de aula, observações que registrou em dois relatos (3 e 4).

Na identificação das situações-problema e apontamento de soluções proposta pela pergunta norteadora de número dois da fase reflexiva dos DPP, obtivemos os registros dos Professores-estagiários abaixo registrados.

O Professor-estagiário 1 identificou como situação-problema o excesso de conversa dos alunos (relato 1), a dispersão da aula devido a preocupações com provas de outras disciplinas (relato 2) e atraso dos alunos no começo da aula (relato 3).

As soluções tomadas por ele foram, seguindo-se a ordem em que foram citadas: aumento do tom de voz ou suspensão da fala ou escrita que fazia, dirigindo-se aos *conversadores* na intenção de participar da conversa; conversa com a turma e solicitação de colaboração, prometendo que ao final da aula deixaria um tempo livre para que eles estudassem e solicitação de cumprimento do horário da aula, para o que usou as palavras: *Pedi que não se atrasassem mais para o começo da aula, deixando claro que entendi o motivo;*

As situações-problema verificadas pelo Professor-estagiário 2 referem-se ao excesso de conversa e falta de atenção dos alunos às explicações (relato 2); reação contrária dos alunos ao trabalho com textos e desentendimento entre alunos (relato 3); e não concordância por parte de uma aluna em ler as frases que produziu (relato 4). Ele apontou para a solução do primeiro problema o diálogo e a interferência da professora regente da turma. Quanto ao trabalho com textos, optou novamente pelo diálogo e conscientização da necessidade das manifestações orais pelos alunos. Quanto ao relacionamento entre alunos, a solução foi dada pela Direção da Escola e, quanto à indisposição da aluna em expor à turma suas produções, a solução adotada foi, mais uma vez, o diálogo e a conscientização sobre a necessidade de os indivíduos manifestarem suas opiniões publicamente.

As dificuldades citadas pelo Professor-estagiário 3 referem-se: à distribuição espacial da turma na sala, dificultando a locomoção e as dificuldades apresentadas pelos alunos *em analisar os sentidos das preposições nos textos, pois estão habituados a analisar enunciados descontextualizados* (relato1); ao não cumprimento do plano de aula na integralidade; à interferência de outro estudante-estagiário solicitando para assistir suas aulas e à não conclusão das tarefas pelos alunos (relatos 3 e 4). No relato 2, percebemos a anotação de uma observação, expressa pelas palavras *Notei, desde a primeira aula, que eles têm muita dificuldade em relação à semântica nos textos, então tenho procurado trabalhar esse aspecto.* As soluções dadas às situações-problema identificadas foram a permissão de

que o outro estudante-estagiário assistisse a suas aulas e a determinação de que os alunos que ficaram com tarefas incompletas lhe enviassem as atividades não concluídas por e-mail até um determinado horário no mesmo dia em que foi gerada a ocorrência.

Em relação às situações-problema enfrentadas e as opções tomadas pelos professores-estagiários, para a solução/minimização desses problemas, o que responderia a pergunta número três, observemos o que diz o professor-estagiário 1 sobre isso, representado na figura 3:

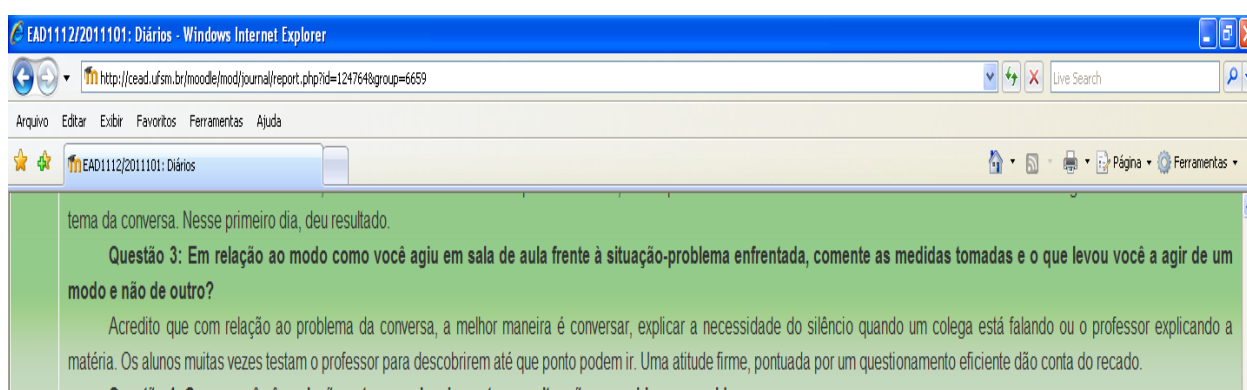


Figura 3: Excerto de citação do Professor-estagiário 1, relato 1.

(Acredito que com relação ao problema da conversa, a melhor maneira é conversar, explicar a necessidade do silêncio quando um colega está falando ou o professor explicando a matéria. Os alunos muitas vezes testam o professor para descobrirem até que ponto podem ir. Uma atitude firme, pontuada por um questionamento eficiente dão conta do recado.)

Um dos únicos apontamentos que encontramos no *corpus* de análise que registra uma reflexão mais profunda sobre uma situação-problema, identificada no momento em que um aluno se nega a socializar suas produções, julgando-as inferior às dos demais foi apontada pelo professor-estagiário 2, utilizando-se das palavras:

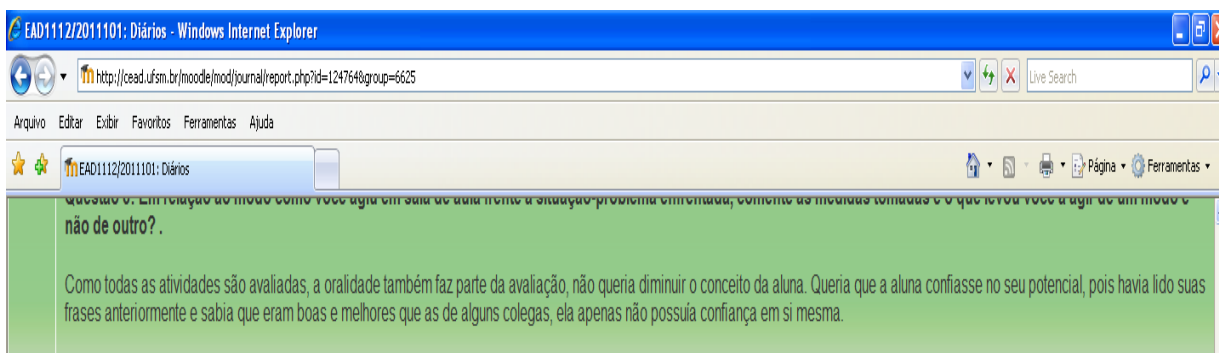


Figura 4: Excerto de citação do Professor-estagiário 2, relato 3.

(Como todas as atividades são avaliadas, a oralidade também faz parte da avaliação, não queria diminuir o conceito da aluna. Queria que a aluna confiasse no seu potencial, pois havia lido suas frases anteriormente e sabia que eram boas e melhores que as de alguns colegas, ela apenas não possuía confiança em si mesma.)

A solução dada por ele para o problema da autoestima da aluna e da avaliação que mencionou foi o diálogo.

Em relação à questão quatro, a qual procurava orientar os professores-estagiários para a reflexão e o estabelecimento de ligações entre o planejamento e as situações-problemas relacionadas à atenção dos alunos, execução das tarefas, demonstrações de interesse, participação, dentre outros, os resultados que verificamos nas três amostras de DPP, de modo geral não apontam inter-relacionamentos específicos.

O professor-estagiário 1, em nenhum dos quatro relatos que analisamos, apontou relações entre o que havia planejado para as aulas e as situações-problema enfrentadas. No último relato (4), faz uma constatação de que o trabalho com turmas menores *têm vantagens não só para o professor, mas também para os alunos, o que faz com que a aula fique mais dinâmica e produtiva*, referindo-se ao afastamento de dez alunos da sala, por motivo de recuperação paralela dos conteúdos e ausência no dia de aula.

No entanto, o professor-estagiário 2, ao se referir ao fato de os alunos terem reclamado da proposta de trabalho com texto, vimos expressa uma reflexão, registrada com as palavras:

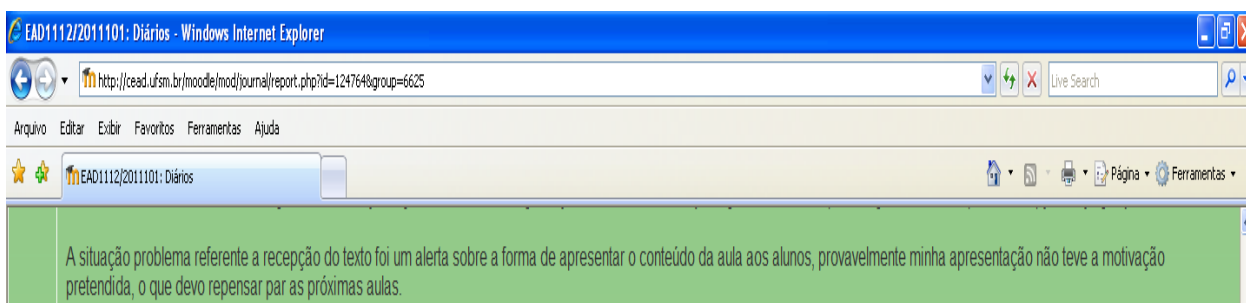


Figura 5: Excerto de citação do Professor-estagiário 2, relato 3.

(A situação-problema referente a recepção do texto foi um alerta sobre a forma de apresentar o conteúdo da aula aos alunos, provavelmente minha apresentação não teve a motivação pretendida, o que devo repensar para as próximas aulas.)

E, na inferência relativa à falta de atenção dos alunos, esse mesmo professor-estagiário 2 não vislumbrou problemas relacionados ao planejamento das aulas.

O professor-estagiário 3, numa aula em que propôs a observação dos *sentidos das preposições nos textos*, e percebendo as dificuldades dos alunos pela falta de observação do contexto expresso no texto, refletiu:

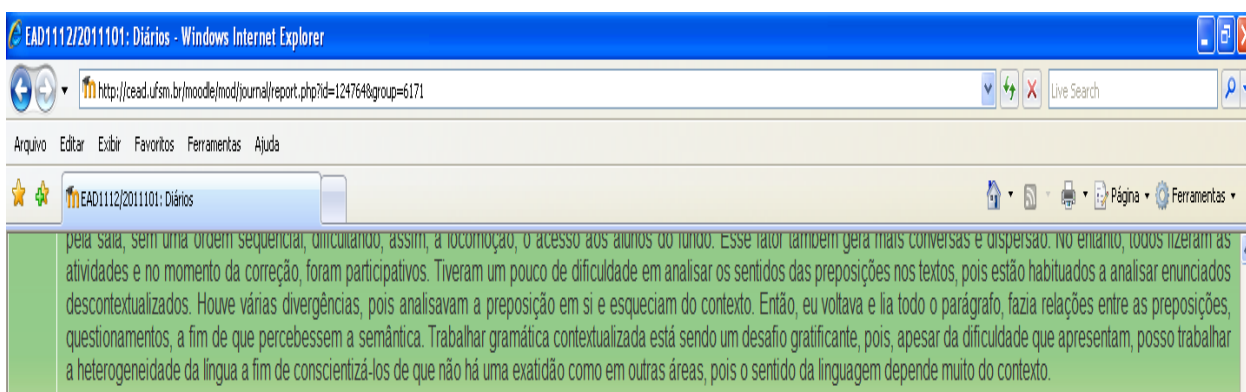


Figura 6: Excerto de citação do Professor-estagiário 3, relato 1.

([...] Tiveram um pouco de dificuldade em analisar os sentidos das preposições nos textos, pois estão habituados a analisar enunciados descontextualizados. Houve várias divergências [...]. Trabalhar gramática contextualizada está sendo um desafio gratificante, pois, apesar da dificuldade que apresentam, posso trabalhar a heterogeneidade da língua a fim de conscientizá-los de que não há uma exatidão como em outras áreas, pois o sentido da linguagem depende muito do contexto.)

Chamamos a atenção para a última frase do excerto exposto acima, na qual o professor-estagiário 3 considera a atividade docente um desafio, estabelecendo certa relação entre o seu trabalho com o ensino comunicativo/interativo da língua.

6. CONCLUSÕES

As conclusões aqui expostas são provisórias e, pela exposição delas, não pretendemos encerrar o assunto, que se mostra extenso e contraditório, complexo e relevante. Na tentativa de buscarmos respostas que poderiam, provisoriamente, responder à pergunta “Como os professores em formação inicial em situação de estágio curricular identificam a progressão das aprendizagens dos alunos?” deparamo-nos com confrontações, ao mesmo tempo singulares e diferenciadas.

Observamos nos registros que, de modo geral, as reflexões dos professores em situação de estágio não produzem respostas à identificação de situações-problema relacionadas à progressão das aprendizagens dos alunos, pois eles limitam-se a contar e inferir acerca de situações que envolvem a (in)disciplina dos alunos e a condução que consideram apropriada para as aulas. Percebemos ainda, pelas citações descritas que não há uma relação entre o planejamento das aulas e as situações-problema apontadas, embora nas percepções registradas, a forma de conduzir a aprendizagem deixa implícita a ideia de que a construção do conhecimento se dá de forma mais apropriada pelo diálogo e pela realização de exercícios.

Percebemos que, em relação à adaptação do planejamento conforme as necessidades do momento e dos alunos, a preocupação com o cumprimento

do plano de aula é recorrente. Considerando-se que em situações de estágio curricular supervisionado, o planejamento das aulas pelos professores-estagiários perpassa a orientação dos conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo da formação acadêmica e a aprovação da coordenação do estágio, o aspecto do cumprimento integral do que foi planejado e a necessidade de adaptação, que muitas vezes se faz necessária na prática, é uma preocupação facilmente encontrada nos relatos. Em virtude do que Perrenoud (2000, p. 45) aponta como a competência de *conceber e fazer evoluir os dispositivos de reflexão*, levando-se em conta as situações de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, necessitam de um redirecionamento na prática, a falta da prática docente é a explicação mais coerente que podemos apontar para essa preocupação.

Os aspectos positivos que verificamos nas experiências dizem respeito ao estabelecimento de diálogo permanente com os alunos, como a alternativa principal para a solução dos problemas com os quais os professores-estagiários se deparam no cotidiano. No entanto, as questões relativas à aprendizagem dos alunos e às percepções de que a evolução dos conhecimentos ocorre de maneira lenta e precisaria ser acelerada, são aspectos que recebem apenas respostas provisórias, pois inferimos que ainda não fazem parte do cotidiano dos professores-estagiários aquilo que, parafraseando Perrenoud (p. 79), denominaríamos de experiência de atuação diária, o saber-fazer adaptado, produtivo e coerente com a unidade didática e os objetivos gerais do ensino para o ciclo, unidade didática ou período trabalhado.

Percebemos que os professores-estagiários acabam valorizando outras questões como vencer conteúdos, agradar os professores regentes e atender às solicitações deles, obter a atenção dos alunos e dar respostas positivas à direção da escola, assim como gerenciar problemas de disciplina na sala de aula e avaliar o corpo discente. Eles ou não conseguem ver a aprendizagem dos alunos como algo essencial e como o objetivo principal da educação, ou não têm tempo para dedicarem-se mais a esses fatos.

Inferimos então que ser professor, além de estar amparado teoricamente com os “estudos” e elaborações mentais construídas durante a formação inicial, o que inegavelmente é um dos facilitadores da tarefa, requer uma

compreensão aprofundada do processo de cooperação que envolve as aprendizagens humanas. E essa compreensão é ampliada se nos dispusermos a falar das aprendizagens de seres em formação, tanto cognitiva como de acúmulo e ressignificação de conhecimentos, como o são os indivíduos frequentadores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2002** de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 09 abr. 2002, Seção 1, p.32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP>> Acesso em: 12 jul. 2011.

PANIZ, Catiane Mazocco; FREITAS, Deisi Sangoi. **O uso de diários na formação inicial de professores**. Jundiaí/SP/BRA: Paco Editorial, 2011.

PERRENOUD, Philippe et. al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/RS/BRA: Artes Médicas, 2000.

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**, São Paulo/SP/BRA: n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre/RS/BRA: Artmed, 2004.