



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

BIANCA GOMES SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA DE DIÁRIOS DE AULA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: UMA
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

ARAGUAÍNA - TO
2023

BIANCA GOMES SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA DE DIÁRIOS DE AULA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: UMA
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Química.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Luciane Jatobá Palmieri

ARAGUAÍNA - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- G633i Gomes Santos, Bianca.
A IMPORTÂNCIA DA SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA DE DIÁRIOS
DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA:
UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. / Bianca Gomes
Santos. – Araguaína, TO, 2023.
62 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Química, 2023.
Orientadora : Luciane Jatobá Palmieri

1. Formação Docente. 2. Escrita reflexiva. 3. Professor reflexivo. 4. Estágio
Curricular Supervisionado. I. Título

CDD 540

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BIANCA GOMES SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA DE DIÁRIOS DE AULA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: UMA
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Aprovado em: 01/12/2023.

Monografia foi apresentada e avaliada à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína - TO, Curso de Licenciatura em Química para conclusão do estágio supervisionado IV (TCC) e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANE JATOBA PALMIERI**
Data: 03/12/2023 22:48:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Ma. Luciane Jatobá Palmieri - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JOSILANA SILVA NOGUEIRA**
Data: 05/12/2023 15:38:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Ma. Josilãna Silva Nogueira - Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS**
Data: 06/12/2023 20:43:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Jane Darley Alves dos Santos - Avaliadora

**ARAGUAÍNA - TO
2023**

*Dedico este trabalho à minha família e a todos
que contribuíram no meu processo de
formação e que de alguma forma me apoiaram
no decorrer da minha caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer a Deus pela minha vida, por ter me sustentado até aqui, por ter me dado forças para continuar, mesmo quando eu pensei em desistir, por ter confortado as minhas dores nas minhas crises de dor na coluna, por ter me mostrado que minha fé foi e sempre será mais forte do que eu possa imaginar. Gratidão a ti Senhor, pela concretização desse sonho e por tudo, sempre.

Quero externar também, minha eterna gratidão aos meus pais, Maria Afonso Nunes dos Santos e Luciano Gomes Nogueira, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar, que sempre fizeram o possível e o impossível para nos dar o melhor, obrigada por me apoiarem em todos os momentos para a concretização desse sonho, obrigada pelas palavras de carinho, amor e compaixão, por toda a paciência nos meus momentos mais difíceis, obrigada por vibrarem a cada conquista que eu alcançava durante essa caminhada, gratidão por serem os melhores pais do mundo, eu amo muito vocês. Não poderia deixar de agradecer também a minha irmã gêmea, Beatriz Gomes Santos, por todo o apoio, pelas palavras de carinho e incentivo nos meus melhores e piores momentos, por nunca ter me deixado desistir, Deus me abençoou com a melhor irmã que eu poderia ter, eu sinto muito orgulho de você e da pessoa que você está se tornando, essa mulher guerreira e que luta pelos seus sonhos, além de ser uma mãe maravilhosa para nossa princesinha Ana Sophia, eu oro muito a Deus para que sempre abençoe você e o seu caminho, amo você.

Quero agradecer também a minha família que direta ou indiretamente me ajudaram e me apoiaram durante essa caminhada, agradeço ao meu padrinho José Lima e minha madrinha Lucilene Nunes, por me apoiarem e me incentivarem a estudar. Agradeço aos meus primos e primas, tios e tias, que estiveram ao meu lado, me apoiando e aguardando ansiosamente junto comigo pela realização desse sonho. Agradeço também a minha querida tia, Socorro Nunes, por todo apoio e carinho durante a minha caminhada, sempre vibrando com a minha felicidade. Agradeço também ao meu cunhado, Wallacy Hugo, que sempre me ajudou quando eu precisei e que esteve presente durante a minha caminhada.

Quero agradecer a minha avó Lourdes Aparecida Nunes e meu avô Joventino Nunes dos Santos, por estarem presentes na minha vida em todos os momentos, por ajudarem meus pais na nossa criação, obrigada por acreditarem em mim, obrigada pelo apoio, carinho e amor. Gratidão por nunca medirem esforços para nos ver felizes, vocês são muito importantes e especiais para mim, eu os amo com todo o meu coração.

Ao meu amigo e namorado, Mateus Nunes Soares, que esteve ao meu lado durante essa caminhada, obrigada pelo apoio e por nunca me deixar desistir, agradeço pela paciência nos meus momentos de ansiedade e estresse, obrigada pelas palavras de carinho e pelo companheirismo, você é muito especial para mim.

A minha amiga e dupla, Brenda dos Santos Barbosa, por toda a parceria, comprometimento, conversas e aprendizados, pelo apoio e por me ajudar sempre que eu precisei, pelo incentivo e pelas palavras de carinho. Ao meu amigo Levy Rodrigues de Sousa, por estar comigo desde o primeiro dia de aula, obrigada pelas conversas, pelo apoio, incentivo e por todos os momentos de estudos e aprendizados. Deus me abençoou com duas pessoas maravilhosas e de um coração imenso.

Aos meus amigos de caminhada, Taynara Cicilio, Lucas Emanuel, Luis Felipe, Raylander Teles, Adrielle Maciel, Arthur Lima, Luis Vinicius, Talita Guimarães e aos meus demais colegas do grupo pet - ciências naturais. Muito obrigada por todos os momentos, sou grata por me ajudarem sempre que eu precisei, agradeço por todas as tardes de estudos e café, todas as conversas, incentivo e apoio nos meus momentos difíceis, vocês foram e são muito importantes na realização desse sonho. Torço por cada um e que Deus os abençoe sempre.

Quero agradecer também a todos os professores do colegiado que fizeram parte da minha formação, em especial as professoras do ensino, Josilãna Silva Nogueira, Jane Darley Alves dos Santos e Verenna Barbosa Gomes, por todos os ensinamentos que foram essenciais durante a minha caminhada e que muito contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento acadêmico e pessoal.

Aos técnicos de laboratório, Gildeth Pereira e Gilberto Amorim, por toda ajuda e apoio nas aulas práticas e nos momentos de conversas no B02.

Agradeço também a minha Universidade (minha segunda casa), onde vivenciei os melhores momentos da minha graduação, tive a oportunidade de fazer ótimos amigos, conhecer pessoas maravilhosas, além de ter sido formada por excelentes profissionais.

Agradeço também ao Prof. Dr. Wagner dos Santos Mariano, por todos os ensinamentos, conversas, correções e momentos compartilhados durante a minha jornada no grupo PET ciências naturais, e que foram muito importantes para o meu desempenho e para a minha formação, obrigada por todos os incentivos e além de tudo, pela amizade e carinho que tem com seus filhos científicos.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Ma. Luciane Jatobá Palmieri, por ter aceitado o convite para me guiar no desenvolvimento deste trabalho, agradeço por todos os ensinamentos, pelo respeito, por acreditar e confiar em mim, pelas palavras de incentivo,

apoio e carinho quando eu me sentia apreensiva e com medo, sou muito grata por todas as contribuições dadas no decorrer desse processo e que foram essenciais para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação inicial de professores tem se mostrado como um tema bastante relevante dentre as políticas públicas para a Educação Básica Brasileira. Assim, a formação de profissionais da educação deve ter como fundamento a associação entre teoria e prática, e dessa forma, os cursos de Licenciatura possuem os Estágios Curriculares Supervisionados, que visam integrar o licenciando no seu futuro ambiente de trabalho. Logo, pensar em formação docente é pensar na reflexão da prática. Dentro desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições formativas do processo de escrita de diários de aula produzidos por licenciandos(as) em Química durante as atividades de observação e intervenção no campo de estágio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, onde foram analisados sete Diários de Aula produzidos por licenciandos(as), no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, ofertada pelo curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Por meio da análise de categorização, elegemos três categorias analíticas, quais sejam: i) reflexões sobre a importância do planejamento didático - pedagógico; ii) reflexões do(a) professor(a) estagiário(a) sobre a dificuldade de ensinar a disciplina escolar Química; e, iii) apontamentos dos(as) licenciandos(as) sobre a experiência formativa do estágio. Como principais resultados, destacamos as reflexões pertinentes dos(as) licenciandos(as) a respeito da importância do planejamento didático-pedagógico, dos desafios da profissão docente e das dificuldades em ensinar a disciplina de Química, além disso, eles fazem apontamentos acerca da experiência da realização do estágio, onde destacam que a profissão docente não é fácil, e que são inúmeros os percalços que se encontra no meio do caminho. Assim, destacamos que é imprescindível que as políticas públicas sejam realmente direcionadas para o aprimoramento da formação docente, e que discutam a respeito das diversas ferramentas educacionais que podem ser utilizadas para facilitar e contribuir com o trabalho do professor, pois a reflexão do professor sobre suas ações pedagógicas torna-se insuficiente se não forem fornecidas as condições efetivas para fazer melhorias significativas.

Palavras-chave: Formação Docente. Escrita reflexiva. Professor Reflexivo. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

The initial training of teachers has proven to be a highly relevant topic among public policies for Brazilian's Basic Education. Thus, the education professionals' training must be based on the association between theory and practice, and in this way, undergraduate courses include Supervised Curricular Internships, which aim to integrate the student teacher into their future work environment. Therefore, thinking about teacher training is thinking about reflecting on practice. In this context, the present work aims to analyze the formative contributions of the process of writing lesson diaries produced by Chemistry undergraduate students during observation and intervention activities in the internship field. It is a qualitative, documentary research, where seven Lesson Diaries produced by the undergraduates were analyzed within the scope of the Supervised Curricular Internship II course, offered by the Undergraduate Chemistry Course at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). Through the analysis of categorization, we have selected three analytical categories, namely: i) reflections on the importance of didactic-pedagogical planning; ii) reflections of the student teacher on the difficulty of teaching the school subject Chemistry; and iii) notes from the students on the formative experience of the internship. As main results, we highlight the relevant reflections of the student teachers regarding the importance of didactic-pedagogical planning, the challenges of the teaching profession, and the difficulties in teaching the subject of Chemistry. In addition, they make observations about the experience of the internship, emphasizing that the teaching profession is not easy, and there are numerous obstacles encountered along the way. Thus, we emphasize that it is essential for public policies to be genuinely directed towards the improvement of teacher education and to discuss various educational tools that can be used to facilitate and contribute to the work of the teacher. The reflection of the teacher on their pedagogical actions becomes insufficient if effective conditions for making significant improvements are not provided.

Keywords: Teacher Training. Reflective Writing. Reflective Teacher. Supervised Curricular Internship.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

DA - Diários de Aula

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

ES - Estágio Supervisionado

ES II - Estágio Supervisionado II

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Nacionais Curriculares

PNE - Plano Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos Diários de Aula

34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo Geral	13
2.2 Objetivos Específicos	13
3. JUSTIFICATIVA	14
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
4.1 A formação de professores reflexivos	16
4.2 A importância do Estágio Curricular Supervisionado	20
4.3 O uso dos diários de aula na formação inicial docente	27
5. PERCURSO METODOLÓGICO	31
5.1 Contexto da pesquisa	31
5.2 Metodologia de análise dos dados	32
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
6.1 Reflexões sobre a importância do planejamento didático-pedagógico	35
6.2 Reflexões do(a) professor(a) estagiário(a) sobre a dificuldade de ensinar a disciplina escolar Química	41
6.3 Apontamentos dos(as) licenciandos(as) sobre a experiência formativa do estágio	45
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE	57

1. INTRODUÇÃO

Um tema muito relevante dentro das políticas públicas para a educação é a formação de professores, pois ela interfere diretamente na melhoria da Educação Básica Brasileira. Assim, de acordo com Leite (2019), a formação inicial de professores tem sido abordada de maneira recorrente nas discussões educacionais, especialmente a partir da década de 1990 do século passado, época em que os cursos de licenciatura tiveram maior atenção, considerando o olhar diferenciado dado pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 1996). O artigo 62 da LDBEN diz que a formação docente “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério” (BRASIL, 1996).

A LDBEN prevê também em seu artigo 61 que a formação de profissionais da educação, a fim de atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento a associação entre teoria e prática, principalmente mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação em experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Assim, para que a relação entre teoria e prática seja realizada, os cursos de licenciatura possuem os estágios curriculares obrigatórios. Esses estágios proporcionam aos licenciandos (as) o seu primeiro contato com a sala de aula, permitindo que se formem com e por meio da ação pedagógica, conhecendo também a respeito do processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, proporcionam conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores que irão colaborar para a construção também da sua identidade docente (BORSSOI, 2008).

O movimento da formação pela pesquisa incorpora diversas concepções que resultaram em novas denominações, tais como professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, entre outros. Dessa forma, no que se refere a formação inicial de professores(as) nota-se cada vez mais a preocupação em utilizar recursos que estimulem os futuros docentes a serem pesquisadores da sua própria prática (BARBOSA *et al.*, 2017). Onde a pesquisa deve ser vista como uma atitude investigativa definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação, ou seja, a investigação do professor deve

estar pautada na perspectiva da pesquisa-ação (FAGUNDES, 2016). Assim, a utilização de diários de aula (DA) vem se tornando cada vez mais frequente, podendo ser definido como um documento pessoal, onde são registrados pontos considerados relevantes pelo professor (BARBOSA *et al.*, 2017).

De acordo com Silva e Gaspar (2018), a escrita é uma ferramenta importante de comunicação, capaz de criar vínculos e estabelecer relações sociais relevantes. Por meio da escrita é possível dar voz às suas idéias, conceitos, informações, sentimentos e sensações, é eternizar no papel palavras que perdurarão ao longo do tempo. Logo, essa visão de escrita, pode ser um caminho para se pensar a formação do professor que reflete sobre sua prática e sua formação profissional.

Nesse viés, Silva (2016) ressalta que as práticas de escrita e de reflexão do(a) professor(a) são fundamentais para a realização da articulação entre saberes teóricos e práticos, contribuindo também para a construção de outros saberes de acordo com as demandas específicas dos locais de trabalho pedagógico. Uma vez que essas demandas permanecem como desafios não superados na vida profissional de muitos egressos das licenciaturas.

Dessa forma, a escrita de DA, na perspectiva de Vitória e Rigo (2018, p. 94) permite “refletir acerca dos desafios que cercam o cotidiano do estagiário imerso em seu campo de atuação/formação”. Além disso, se utilizado como uma ferramenta de trabalho, no contexto da atitude investigativa, possibilita a identificação de dilemas que representam desafios para a atuação docente no cotidiano dos graduandos durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como também desenvolver um sentido de atuação e capacidade de conduzir a própria aprendizagem (VITÓRIA; RIGO, 2018).

Assim, compreendendo a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores e fundamentando-se nos princípios teóricos que respaldam a utilização dos Diários de Aula (DA) como ferramenta pedagógica, bem como, nos pressupostos da prática reflexiva na formação docente, a problemática da presente pesquisa norteia-se no seguinte questionamento: *Quais são as contribuições da prática da escrita de diários de aula, durante o Estágio Curricular Supervisionado, para a formação inicial de professores(as) de Química?*

2. OBJETIVOS

Para responder a problemática da pesquisa traçamos os objetivos apresentados a seguir.

2.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições formativas do processo de escrita de diários de aula produzidos por licenciandos(as) em Química durante as atividades de observação e intervenção no campo de estágio.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender a importância da escrita reflexiva durante a formação inicial de professores e professoras;
- Identificar, por meio da análise de categorização, os elementos constituintes presentes nos diários de aula produzidos por licenciandos(as) que promoveram a reflexão sobre o exercício da docência;
- Problematicar a prática de escrita de diários de aula durante a formação inicial de professores e professoras de Química.

3. JUSTIFICATIVA

O interesse por realizar esse estudo, sobre a escrita de diários de aula, iniciou-se a partir de uma disciplina realizada na graduação, intitulada “Estágio Supervisionado III”, onde a professora (que inclusive é a minha orientadora de TCC) solicitou que fizéssemos uma narrativa autobiográfica sobre a nossa trajetória de vida até o presente momento, refletindo sobre as vivências, acontecimentos e etapas da nossa vida que nos trouxeram até a realização do curso de graduação em Química Licenciatura. Posteriormente, quando iniciamos a regência na escola, ela pediu que em todas as aulas que a gente ministrasse, fizéssemos as anotações em um diário de aula, para depois colocar no relatório final, e isso facilitou bastante pois ajudava a lembrar do ocorrido e colaborou para realizar uma reflexão a respeito das aulas, dos alunos e das dificuldades que cercam a profissão docente, porém, destaca-se que essa escrita diária muitas vezes é negligenciada pelos licenciandos.

A professora disponibilizou também um artigo intitulado *Do diário de formação e a sua influência para o processo de autoformação de professores de ciências* (BREMM; GÜLLICH, 2022) e solicitou que fosse feito uma resenha desse trabalho. O texto traz em especial uma discussão a respeito da autoformação de professores de Ciências, a fim de compreender como este processo ocorre e qual sua relação com o diário de formação, a escrita de narrativas reflexivas e com a sistematização de experiências. A partir desse estudo, comecei a despertar interesse por essa temática e cogitar a ideia de fazer minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso com esse tema, pois, acredito que, assim como contribuiu para a minha formação, essa temática também poderá contribuir para a formação inicial de futuros professores e professoras de Química.

Segundo Zabalza (2004, p. 14) os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisas fundamentadas em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Esses estudos foram adquirindo uma grande relevância na pesquisa educativa dos últimos anos. O autor ressalta em seu trabalho que os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora, onde o professor pode analisar como está sendo sua prática dentro da sala de aula, sua relação com os alunos e quais pontos podem ser melhorados, sendo utilizado como uma forma de incrementar o conhecimento disponível no campo educacional, ou como um aliado para o desenvolvimento pessoal. Assim, Zabalza (2004) destaca quatro âmbitos de impacto formativo dos diários, quais sejam, “acesso ao mundo pessoal, desenvolvimento profissional, avaliação e reajuste de processos e explicitar os próprios dilemas” (ZABALZA, 2004, p. 16).

Os cursos de Licenciatura em Química muitas vezes permanecem ancorados em uma estrutura curricular centrada apenas para a formação técnica do aluno e pouco se preocupam com a formação de educadores em ciências/química. É de suma importância formar professores com conhecimentos técnicos, porém, este também deve dominar saberes docentes, que segundo Amaral e Thomaz são definidos como:

[...] o 'saber', que compreende os saberes conceituais e teóricos; o 'saber fazer', relacionados com os conhecimentos pedagógicos e o 'saber ser', que engloba os saberes e competências relativos a ação do professor em sala de aula. (AMARAL; THOMAZ, 2013, p. 1).

Nesse contexto, os DA podem ser um grande aliado do professor em formação inicial e/ou continuada, pois, desempenham um papel fundamental no processo educativo, e quando associados a atividade reflexiva possibilitam ao docente uma observação mais profunda dos acontecimentos da sua prática, podendo assim, organizar a sua ação pedagógica e a sua metodologia de acordo com as necessidades observadas após a sua reflexão (BARBOSA *et al.*, 2017).

No desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado de maneira não sistemática, uma busca por trabalhos que já existem na literatura a respeito dessa temática, consultando revistas científicas e Anais de eventos, como o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Os descritores usados para as buscas dos trabalhos foram: diários de aula, professor reflexivo, estágio supervisionado e formação de professores.

Destacamos os trabalhos de Zabalza (2004); Pimenta (2002); Vitória e Rigo (2018); Bremm e Güllich (2022); Freire e Fernandez (2015); Ferreira, Lima e Signorelli (2021); Nóvoa (2009), que discutem a respeito da utilização de DA no âmbito da formação inicial docente, e que este por sua vez, pode potencializar a reflexão mais crítica do licenciando (a), no que tange às situações que permeiam o seu ambiente de trabalho e que muitas vezes dificultam ou até mesmo impedem que sua prática seja desempenhada da melhor forma possível.

Dessa forma este trabalho é importante na medida em que poderá servir como incentivo para os docentes, formadores de professores(as), adotarem a utilização dos DA nas suas aulas de estágio supervisionado, promovendo o exercício da reflexão sobre os acontecimentos, e posteriormente, refletirem de maneira crítica as possibilidades de melhorias em sua prática e na própria gestão escolar como um todo.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os principais embasamentos teóricos que subsidiaram o entendimento da temática e permitiram uma melhor compreensão dos dados constituídos. O texto encontra-se organizado em três subtópicos: a formação de professores reflexivos; a importância do estágio curricular supervisionado; e, o uso dos diários de aula na formação inicial docente.

4.1 A formação de professores reflexivos

O processo de formação inicial docente é um assunto que está sempre em discussão em pesquisas acadêmicas, pois os professores trabalham com diferentes pessoas, culturas, pensamentos, aprendizados e metodologias. É preciso que haja sempre estudos e meios que acompanhem essas mudanças, uma vez a profissão docente nunca entra em estado de estagnação, assim, defende-se que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, propiciando meios pelos quais os docentes ou futuros professores desenvolvam um pensamento autônomo e favoreça as dinâmicas de autoformação participativa (NÓVOA, 1997). Logo, essa autoformação participativa pode possibilitar a sistematização de experiências escritas na forma de narrativas reflexivas e pelos conhecimentos desenvolvidos/(re)significados, os quais se tornam guias para novas experiências, cada vez mais abertas e mais experientes.

Nesse contexto, Freire e Fernandez (2015), destacam que a partir da década de 1980, a prática reflexiva vem ganhando mais visibilidade e espaço na área de formação de professores, tanto no Brasil quanto no exterior, estando presente até mesmo nas reformas educacionais, como nas diretrizes para a formação de professores do nosso País. O artigo 7, por exemplo, da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, prevê que a formação inicial e continuada de professores seja fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a permitir ao estudante “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 6-7).

Martins e Santos (2019), enfatizam que é de fundamental importância que no processo formativo o vivido seja analisado e que haja espaços e tempos para a reflexão, assim, pensar em formação de professores pressupõe uma perspectiva reflexiva. Logo, a reflexão provoca uma consideração ativa daquilo que se acredita ou se pratica, estando associada a maneira

como se lida com os problemas, à possibilidade de incerteza, estando aberta a novas perspectivas e procurando descobrir novos caminhos, ampliando o repertório de conhecimentos teóricos e práticos dos sujeitos.

A formação dos sistemas educativos ao longo da história é intrinsecamente moldada pelos contextos políticos, econômicos e sociais de cada época. Como resultado, o processo de formação dos professores é significativamente condicionado, causando marcas e características formativas no decorrer do tempo. Dessa forma, a prática profissional docente e a formação de professores trilharam caminhos ao longo da história a fim buscar um equilíbrio entre as estruturas de poder dominantes e os valores morais e educativos que permeiam a educação da população (MORAIS, 2019).

Nesse viés, é possível encontrar na literatura, alguns trabalhos que discutem a respeito de três modelos teóricos-conceituais de racionalidade, os quais buscam uma compreensão das diversas concepções relacionadas à formação profissional e às práticas docentes. Estes por sua vez, não se configuram como modelos específicos de formação profissional docente, todavia, representam concepções que pressupõem modos de compreender tanto o trabalho quanto às práticas contemporâneas relacionadas à formação de professores (MORAIS, 2019).

Os modelos de formação de professores mais difundidos são aqueles que se vinculam ao paradigma da racionalidade técnica, pois, de acordo com Pereira (2014), a perspectiva de encarar a educação como uma ciência aplicada não é recente. No século XIX e início do XX, as pessoas acreditavam na ideia de que o ensino poderia ser aprimorado por meio da aplicação do método científico, onde a prática educacional fundamenta-se na aplicação do conhecimento científico, considerando as questões educacionais como problemas "técnicos", que podem ser solucionados objetivamente por meio da aplicação de procedimentos racionais científicos (PEREIRA, 2014).

Segundo Contreras (2012) a perspectiva da racionalidade técnica é baseada na ideia de que:

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Nesse sentido, de acordo com essa perspectiva, o autor destaca três elementos fundamentais do conhecimento profissional: um componente de ciência ou disciplina básica, a respeito de como a prática se sustenta teoricamente e a partir do qual se desenvolve; um componente de ciência aplicada ou de engenharia, a partir do qual decorrem a maioria dos procedimentos cotidianos a fim de diagnosticar e solucionar problemas; e, por fim, um componente de habilidade e atitude, que baseado nos dois componentes anteriores, está intrinsecamente relacionado com a atuação concreta da atividade profissional, para aplicação dos conhecimentos científicos de acordo com as habilidades adquiridas (CONTRERAS, 2012).

É válido ressaltar que, o objetivo dessa discussão não é desconsiderar integralmente o conhecimento técnico na atuação em sala de aula; pelo contrário, o conhecimento técnico derivado do conhecimento científico é um componente indispensável. Todavia, apenas a mera aplicação de técnicas não é adequada para lidar com as diversas situações que surgem, uma vez que o trabalho educativo envolve aspectos sociais, culturais, morais e políticos. Ao simplificar as situações complexas da sala de aula como meros problemas instrumentais, menospreza-se a capacidade intelectual-reflexiva dos professores. Estes, não participam da elaboração dos objetivos preestabelecidos, aos quais desempenham o papel de apenas cumprir o que lhes foi dirigido (MORAIS, 2019).

Nesse contexto, Morais (2019) resalta que:

[...] ignora-se a capacidade dos professores de refletirem acerca de quais devem ser os fins educacionais, já que as decisões sobre as finalidades, currículo, metas e avaliações são definidas por “especialistas” que conhecem muito pouco das diversas realidades educacionais concretas. Há, portanto, uma tentativa de despolitização tanto dos professores quanto dos alunos e da sociedade, que nada influenciam nas decisões acerca das reformas educacionais e da estruturação do currículo. (MORAIS, 2019, p. 30).

Nessa perspectiva, um modelo alternativo para a racionalidade técnica, é denominado como o modelo da racionalidade prática, este por sua vez enfatiza a respeito da reflexão sobre a prática. Segundo Contreras (2012), nesse modelo, a reflexão está intrinsecamente ligada à ação, as situações que se manifestam e as repercussões decorrentes das respostas que o profissional fornece em uma determinada situação e que o posiciona como integrante do contexto que ele busca compreender.

Assim, o modelo de racionalidade prática não depende unicamente de teorias ou técnicas preestabelecidas, para orientar as ações dos professores, mas sim, requer, uma abordagem que valoriza a reflexão e a pesquisa, a fim de entender e encontrar a melhor

maneira de resolver o problema, sempre considerando os significados que os valores educacionais devem adquirir e que melhor se adequem às circunstâncias particulares e coletivas da prática pedagógica (CONTRERAS, 2012).

Entretanto, é válido mencionar que a teoria é de suma importância para a compreensão da realidade educacional (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Uma vez que a falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho, pois a realidade possui uma totalidade que somente a prática não dá conta.

Nesse contexto, Contreras (2012) ressalta que, não basta apenas a execução do modelo de racionalidade prática. Faz-se necessário também, a prática do modelo de racionalidade crítica, que sua vez, estende as conversas relacionadas à formação profissional de professores e à definição de reflexão, visto que possibilita análises e questionamentos a respeito das estruturas institucionais que impõem restrições à prática profissional, na mesma medida que incentiva a reflexão sobre como os professores concebem a própria prática de forma abrangente, considerando suas implicações sociais, políticas e históricas, permitindo aos professores:

[...] avancarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a racionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. (CONTRERAS, 2012, p. 182).

De acordo com Alarcão (1996) ser um professor reflexivo se baseia na capacidade que temos de nos resignificarmos de maneira criativa, partindo da nossa própria vontade, dos nossos pensamentos e das nossas atitudes de questionamentos e curiosidades e não apenas como um mero reproduzidor de ideias ou práticas. Nesse sentido o autor ressalta que:

Uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Em conformidade com esse pensamento, Wust, Meggiolaro e Güllich (2021) enfatizam que, para formar um professor com perfil de pesquisador reflexivo, é fundamental levá-lo a ter consciência de sua evolução, “com o intuito de que possa fazer aquisições de competências e saberes novos à medida que sua experiência se modifica” (WUST; MEGGIOLARO; GÜLLICH, 2021, p. 382), pois, uma vez que o professor em formação inicial, adquire o hábito de escrever narrativas reflexivas, esse processo muito provavelmente irá acompanhá-lo durante toda a sua jornada profissional e pessoal.

Assim sendo, o processo de formação não acontece por acumulação, mas sim, pela construção da formação mediante uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de uma identidade pessoal, “ a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1997 p. 25). Para tornar-se um professor reflexivo/pesquisador, é necessário explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isso requer tempo e condições. Nessa perspectiva, Maldaner (2000) enfatiza que,

[...] não basta o professor ter um compromisso social, detectar as deficiências do seu ensino, as necessidades dos seus alunos. É necessário buscar a integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática, explicitar os saberes tácitos que a embasam, num contínuo processo de ação-reflexão-ação que precisa ser vivenciado e compartilhado com outros colegas. (MALDANER, 2000, p. 15).

De acordo com Granville e colaboradores (2007), uma das possibilidades de transformação da prática do professor, pode ocorrer por intermédio da reflexão sobre sua prática pedagógica. Portanto, o autor sugere que um dos recursos que servem como ponto de partida para realizar essa reflexão são as autonarrativas, e, um dos instrumentos que podem incentivar as narrativas de professores é a escrita do diário, por meio deste, os docentes são instigados a identificar, interrogar e examinar suas histórias ali descritas, a fim de tornar-se “consciente dos processos argumentativos que utiliza para descrever sua prática, do conhecimento que possui, de como o utiliza e como pode torná-lo útil para seus propósitos” (ALARCÃO, 2007, p. 57).

4.2 A importância do Estágio Curricular Supervisionado

A formação docente tem sido pauta obrigatória nas discussões que visam desenvolver melhorias para o processo de ensino e aprendizagem, onde o docente exerce um importante papel de auxiliar os educandos no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além disso, “o professor deve ter ainda formação política para entender, criticar e procurar soluções para

diferentes problemas vivenciados no sistema educacional” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 88).

Na década de 1930, os professores eram formados pelo chamado “3 + 1”, que se tratava de um curso de Bacharelado, acrescido de um ano com disciplinas da área de educação para obtenção de Licenciatura, ou seja, três anos eram dedicados para as disciplinas específicas de Química, nesse caso, e, um ano para a formação pedagógica (MOREIRA, 2012). Nesse tipo de formação o Estágio Supervisionado (ES) apresentava-se como um momento secundário, ou praticamente inexistente, desconsiderando assim, a importância para a construção da identidade docente.

A década de 1990, foi um marco para a educação brasileira, na qual foram aprovados inúmeros documentos oficiais, relacionados às políticas públicas educacionais, que deveriam abranger tanto o ensino básico quanto o superior. Dentre tais documento educacionais, pode ser destacado a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a conquista, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, assim como, a criação de documentos curriculares norteadores para a educação, como os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCNs (BRASIL, 1998) (BARBOSA *et al.*, 2022).

A LDBEN, estabelece no seu Art. 26, que, em colaboração com o Estado, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Nesse viés, foram estabelecidos também os PCNs, com o objetivo de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p.5).

Toda proposta educacional não surge de maneira isolada, mas resulta de um extenso processo de crítica, reflexão e diálogo entre diversas concepções sobre a formação de professores e suas práticas. Nesse contexto, o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas na área de educação, os movimentos sociais e as experiências inovadoras no andamento em algumas instituições de Ensino Superior desempenham papéis importantes (BRASIL, 2001).

Dessa forma, é importante mencionar também o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP 9/2001, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2001, p. 61)¹. Ressalta-se que essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena “se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 61).

Assim sendo, a organização curricular de cada instituição deverá observar além daquilo que consta nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), outras maneiras que orientem de forma significativa a formação para a prática docente, de modo a prepará-los para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II. o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe
- (BRASIL, 2001, p.61-62).

Ademais, considerando a complexidade dessas discussões educacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), criou Comissão Bicameral de Formação de Professores para desenvolver os estudos a respeito da proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (DCNs). É válido ressaltar que essa comissão, por conta da renovação periódica dos membros do CNE, foi recomposta diversas vezes. Algumas das portarias que fizeram parte desse processo são:

Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014. (DOURADO, 2015, p. 302).

Em 2014, a comissão foi novamente recomposta, e, baseado nos estudos anteriores realizados pelas antigas comissões, esta, fortaleceu seus estudos e discussões a respeito da

¹ Cabe mencionar que este é o documento que orienta o currículo vigente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Araguaína.

proposta de novas DCNs para a formação de profissionais da Educação Básica. Nesse viés, em 2015, a comissão apresentou e discutiu a nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na qual foi aprovada por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do CNE (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva, o autor ressalta que, na busca de maior organicidade das políticas, juntamente com o Documento Final da Conae² (2014) e com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, embasados no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, na qual foi revogado pela portaria 8.752/2016, a formação dos profissionais da educação, a fim de atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como princípios:

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais; III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras; IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades; XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016, p. 5).

² A CONAE - Conferência Nacional de Educação, representa um fórum democrático criado pelo Poder Público, com o objetivo de permitir a participação de todos no processo de aprimoramento da Educação Nacional.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista na Constituição Federal de 1988 e também na LDB de 1996. Porém, apenas em 2010, que começaram as primeiras discussões a respeito dessa implementação, onde, o Plano Nacional de Educação (PNE), discutiu a necessidade da criação da BNCC, visando estabelecer o conjunto sistemático e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir durante as diversas fases e modalidades da Educação Básica, de modo a garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos sejam preservados (BRASIL, 2018).

Entre os anos de 2015 e 2018, aproximadamente cinco versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram disponibilizadas. A última versão, aprovada em dezembro de 2018, abrange todas as etapas de ensino, totalizando 600 páginas. No entanto, o ensino médio foi incluído com o objetivo inicial de atender à reforma apresentada como Medida Provisória. Essa reforma foi alvo de inúmeras críticas tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral. Isso se deve ao fato de que a versão mais recente foi encaminhada sem que houvesse um debate democrático abrangente envolvendo todos os interessados (BARBOSA, *et al*, 2022).

Nesse contexto, diante do surgimento de um novo modelo de Ensino Médio, que, de acordo com Ferreira e Cortela (2023) apresenta notáveis semelhanças com o antigo curso de segundo grau profissionalizante, resultante da aplicação da LDB 5692/1971, os cursos de licenciatura vêm sendo pressionados a efetuar reformulações para atender às demandas decorrentes tanto da BNCC, quanto das legislações mencionadas acima (FERREIRA; CORTELA, 2023).

Essa política educacional da BNCC representa o alinhamento de, pelo menos, outras quatro políticas: a de formação dos professores, de materiais didáticos, de avaliação e de infraestrutura escolar. O documento não diz respeito apenas à formação dos estudantes, mas, também, da formação de professores, que passou a ser direcionada para a Base, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

As diretrizes para a formação de professores vigente é a resolução n° 2, de 1° de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada (BRASIL, 2015). Essas novas diretrizes definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial, a fim de:

[...] garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (DOURADO, 2015, p. 309).

Ademais, no que se refere a uma proposta de identidade para o profissional do magistério da educação básica, é crucial garantir, ao longo do processo, uma relação efetiva e simultânea entre teoria e prática. Ambos devem contribuir de forma fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício da docência (DOURADO, 2015).

Assim, a formação dos profissionais da educação, a fim de atender as especificidades do desempenho de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estruturam-se por meio de garantia de base comum nacional das orientações curriculares, na qual promoveram um aumento de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de no mínimo quatro anos (oito semestres), compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

Para tanto, a formação de professores discute algumas questões, dentre elas o ES, que deve estabelecer uma relação entre teoria e prática, pois, como ressalta Barreiro e Gebran (2006, p. 89):

Os educadores precisam de formação teórica e da concretização da prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva.

Com isso, avalia-se de acordo com Pimenta e Ghedin (2002) que o saber docente não é formado somente pela prática, mas também pelas teorias da educação. Assim sendo, a teoria é essencial na formação dos docentes, pois favorece os sujeitos de diversos pontos de vista

para uma ação contextualizada, proporcionando perspectivas de análise para que os professores entendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Em outro trabalho, Pimenta (2005), destaca que existem alguns saberes da docência que corroboram para a construção da identidade do professor. Esses saberes iniciam-se pela experiência, pois quando os alunos chegam a um curso de formação inicial, eles já possuem alguns conhecimentos sobre o que é ser professor, que são construídos no decorrer do seu processo formativo como aluno no cotidiano escolar. Outro saber da docência é o do conhecimento, que vai além dos conceitos, buscando compreender o real significado e importância de ensinar aquele conteúdo/conhecimento. Por fim, os saberes pedagógicos, que em conjunto com os dois anteriores, contribuem para a reflexão sobre o que se faz na prática, na tentativa de buscar melhorias para tal.

Essas experiências por sua vez, podem ser vivenciadas e adquiridas também no decorrer do ECS oferecido pelos cursos de licenciatura, durante a formação inicial de professores. Nesse sentido, Pimenta (2005) destaca que o estágio é um componente do currículo e que não se configura como uma disciplina, mas sim, como uma atividade articuladora do curso, e que por sua vez, pode servir às demais disciplinas.

Dessa forma, considerando que a relação entre teoria e prática são fundamentais na formação do professor e devem constituir o nível articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, fundamentado em uma concepção sócio histórica da educação, Barreiro e Gebran (2006) apontam alguns princípios que devem nortear os projetos de ES:

a) a docência é a base da identidade dos cursos de formação; b) o estágio é um momento da integração entre teoria e prática; c) o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria; d) o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre aluno e o professor. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90).

Em vista dos fatos supramencionados, Barbosa, Nogueira e Santos (2023) ressaltam o ES como sendo uma etapa muito importante nos cursos de Licenciatura, no que tange a formação docente, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitará a oportunidade de ressignificação de conceitos, valores e apropriação das capacidades almejadas para a atuação do professor. As autoras ainda ressaltam que:

[...] esses conhecimentos ajudarão o futuro educador a refletir a ação docente, as dificuldades, os empasses, a compreender o sistema de educação, conhecer mais a

fundo a função da escola, a problematizar seu espaço profissional e sua função de cidadão-educador. (BARBOSA; NOGUEIRA; SANTOS, 2023, p. 1).

Contribuindo com esse pensamento, Silva e Gaspar (2018) mencionam que o ES é um ambiente de aprendizagem da profissão docente. Dessa forma, ele é compreendido como o espaço de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Assim, o estágio é, portanto, uma parte imprescindível e integradora do currículo, é nesse campo que o aluno-estagiário desenvolve as atividades sugeridas pelo professor orientador da disciplina e começa a planejar ações pedagógicas ao inquietar-se com o que presencia. É nesse momento que o aluno irá assumir a postura de professor, além disso “é a partir dessas primeiras sensações que ele poderá tomar gosto pela profissão e motivar-se-á a buscar, sempre, alternativas de melhorias em sala de aula” (JANUARIO, 2008, p. 5).

4.3 O uso dos diários de aula na formação inicial docente

Nas últimas décadas, os setores de formação de professores têm dado reconhecimento para a importância das narrativas como metodologia de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A resistência por processos de formação de professores com ênfase na pesquisa da sua própria prática vem sendo pautada há mais de três décadas (BREMM; GÜLLICH, 2022). As autoras relatam em seu trabalho que:

A investigação da própria prática é propulsora da conscientização, por parte dos professores, de que, durante esse processo de investigação, será possível o delineamento de melhorias e transformações em relação à prática docente. (BREMM; GÜLLICH, 2022 p. 10).

Para Souza e colaboradores (2012), a aprendizagem da docência é compreendida na perspectiva de desenvolvimento profissional, isto é, como um processo pessoal permanente, contínuo e inconclusivo. Os professores sempre devem estar aptos a aprender coisas novas que possam ajudar e facilitar o dia a dia deles na sala de aula, onde tem que lidar diariamente com diferentes situações, personalidades, culturas, metodologias e muitos desafios. Dessa forma, os autores destacam algumas necessidades formativas que a atividade docente exige, como:

Dominar o conhecimento a ser ensinado e saber ensiná-lo de formas diferentes; saber gerenciar uma sala de aula; compreender os condicionantes da prática educativa que vão além das atitudes docentes; entender e saber lidar com a complexidade do cotidiano escolar; conhecer o aluno, suas necessidades de

aprendizagem, seu contexto e sua família; não ficar alheio às mudanças socioeconômicas, às políticas públicas e aos avanços tecnológicos, aspectos que influenciam diretamente ou indiretamente a prática educativa. (SOUZA *et al.*, 2012, p. 183).

Logo, pensar em formação docente é pensar na reflexão da prática. Prates e Rinaldi (2015), frisam que a formação profissional para docentes deve proporcionar momentos de reflexão sobre a prática profissional, o contexto de atuação e as condições de trabalho, bem como sobre o público-alvo da ação do educador. O professor desenvolve a capacidade de articular as teorias acadêmicas com as práticas pedagógicas, podendo inclusive gerar, a partir dessa articulação, novos conhecimentos orientadores do seu trabalho (SILVA, 2016).

Esse processo de reflexão por sua vez, deve ser realizado de maneira crítica, onde o professor se propõe a analisar as situações concretas para além das próprias intenções e atuações pessoais, direcionando olhares também, para as situações que permeiam o seu ambiente de trabalho, estes, devem, de acordo com Contreras (2012, p. 182), se fazerem perguntas críticas, como:

- I - de onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- II - como cheguei a apropriar-me delas?
- III - por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- IV - a que interesses servem?
- V - que relações de poder estão implicadas?
- VI - como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?
- VII - à luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

A prática de realizar uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam a educação deve estar intrinsecamente vinculada a iniciativas sociais transformadoras, que possibilitem assim uma práxis profissional, a reflexão crítica e a ação transformadora são relevantes tanto em nível individual como em um contexto coletivo (MORAIS, 2019). Nesse contexto, o autor ainda ressalta que a partir disso, abrem-se:

[...] possibilidades para que os professores não se sintam mais culpados diante dos atuais problemas educacionais, mas mobilizem ideias, ações e debates coletivos acerca das finalidades da educação, de sua formação inicial e continuada, das estruturas organizacionais das instituições de ensino, bem como das condições de trabalho aos quais são submetidos. Enfim, a práxis abre caminhos para que os professores demonstrem sua capacidade e importância nas decisões sobre reformas educacionais. (MORAIS, 2019, p. 35-36).

O ato de escrever sobre a trajetória e prática docente dos acadêmicos a respeito do próprio processo formativo, caracteriza-se como um apoio à memória, proporcionando uma aprendizagem consciente, onde há distanciamento das experiências vividas, trazendo uma análise crítica de tais vivências e a reflexão na e sobre a prática docente (MARTINS; SANTOS, 2019).

Neste sentido, pesquisas têm destacado a relevância dos registros reflexivos para a qualificação dos processos formativos, tanto na apropriação de teorias quanto na ação pedagógica. Tais registros podem ser vistos sob diferentes denominações, presentes nas pesquisas sobre diários reflexivos, como "diários de bordo", "diário de campo", "diário de estágio", "diário de classe", "diário de viagem", "diário do professor", "diário reflexivo", "diário de leitura", portfólios de leitura", "narrativas autobiográficas", "diários de formação" entre outros, em que apresentam grandes potencialidades para o desenvolvimento profissional, onde promovem o aperfeiçoamento de habilidades no que tange à criticidade, à autonomia e à responsabilidade ética (FERREIRA; LIMA; SIGNORELLI, 2021).

Nos DA o professor explica, expõe e interpreta sua ação diária na aula ou fora dela. Basicamente, os diários têm o sentido de se tornar o espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende analisar por meio do diário é estritamente o que configura nele como expressão da versão que o professor dá sobre sua própria atuação dentro da sala de aula e da perspectiva pessoal através da qual a enfrenta (VITÓRIA; RIGO, 2018).

Ainda de acordo com as autoras Vitória e Rigo (2018), o que se pretende com o desenvolvimento dos DA é que o sujeito, por meio do exercício constante da escrita, desenvolva formas de intervir na sua própria maneira de escrever, ampliando e aprimorando sua relação com o texto e sistematizando práticas que o levem a considerar a escrita como algo que se constrói artesanalmente.

Contribuindo com esse entendimento, Charréu e Oliveira (2015) destacam que o professor em formação inicial consegue organizar seu pensamento quando escreve no seu diário, durante e após ter ministrado a aula. Essa organização possibilita uma reflexão crítica do que ocorreu naquele dia, para posteriormente revisar suas ações, considerar alternativas e implementar melhorias constantes em sua abordagem pedagógica.

Desse modo, Nóvoa (2009, p. 40), pontua que:

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Nesse sentido, os DA podem ser as "lentes micros" do estudante em formação, aproximando-o daquilo que procura compreender melhor, refere-se a uma observação mais

próxima do dia a dia da escola, escrevendo e refletindo sobre detalhes que podem ou não, contribuir para o desenvolvimento de uma aula melhor, como também olhando interiormente para si mesmo, para os anseios e as angústias que dificulta seus passos enquanto estudante de formação, para os problemas e dificuldades que passou, como procurou enfrentá-los ou, ainda, como pensa posicionar-se para ultrapassá-los no futuro, enquanto docente (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Souza e colaboradores (2012, p. 185), “aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola”. A respeito desse modelo de formação, Wust e colaboradores (2021) citam a importância do processo de Investigação-Formação-Ação (IFA), em que o professor investiga para transformar a prática, (re)significando-a. Nesse processo formativo denominado de IFA,

[...] a reflexão é uma via da aprendizagem que se dá em contexto de formação, percorrendo caminhos que iniciam na formação inicial, perpassam a experiência docente e tendem a perdurar vida profissional adentro, quando bem mediados. (WUST *et al.*, 2021, p. 382).

Assim sendo, essa formação pode ser construída durante a carreira acadêmica do licenciando e incentivada pelo uso do diário de aula, que pode ser uma ferramenta mediadora das problemáticas que surgem durante o caminho da compreensão do fazer docente.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fundamenta-se, essencialmente, em uma abordagem de cunho qualitativo do tipo documental. A pesquisa qualitativa para Lüdke e André (2018, p. 20) “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ou seja, a pesquisa qualitativa implica na aquisição de dados descritivos, os quais são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação em estudo. Esse tipo de abordagem enfatiza o processo mais do que o produto, concentrando-se na representação fiel da perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 2018).

O tipo de pesquisa utilizado é a pesquisa documental, que visa identificar informações existentes nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, nesse sentido, são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45). Os documentos aqui analisados foram os sete diários produzidos pelos licenciandos em Química no âmbito do ECS. Além disso, Lüdke e André (2018) destacam também que a pesquisa pode ser desenvolvida a partir de várias fontes de diferentes documentos, uma vez que estes, podem não ter sido utilizados ainda para nenhuma análise ou podem ser reexaminados a partir de outras interpretações ou informações complementares. Nesse sentido, realizou-se a análise de outros documentos já disponibilizados na literatura, a fim de embasar a discussão da pesquisa.

De acordo com Gil (2017, p.53), as etapas desenvolvidas na pesquisa documental, consiste em: (i) determinar os objetivos da pesquisa; (ii) solicitar a permissão para o acesso aos documentos; (iii) identificação das fontes/documentos que serão utilizados; (iv) preparação do material selecionado para leitura; (v) estabelecimento de categorias para análise; e (vi) análise e interpretação dos resultados obtidos.

A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa, ou seja, onde foram produzidos os documentos analisados, seguido do detalhamento da metodologia de análise dos dados obtidos.

5.1 Contexto da pesquisa

A constituição dos dados se deu pela análise de sete diários de aula produzidos por graduandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT/campus de Araguaína, regularmente matriculados na disciplina NCL170 - Estágio Supervisionado II (ES II), ofertada no primeiro semestre de 2023.

Na disciplina estavam matriculados dez alunos, mas apenas oito concluíram, considerando que um diário foi produzido em dupla, pois as licenciandas realizaram a carga horária prática do ES II na mesma escola, com a mesma professora supervisora e também na mesma turma.

A disciplina de Estágio Supervisionado II é obrigatória, sendo ofertada no sexto período do curso de Licenciatura em Química da UFNT, sem a necessidade de pré-requisitos, com carga horária total de 105 horas, sendo 30 horas de caráter teórico e 75 horas de caráter prático (observação e intervenção/regência).

O ES II visa a imersão no contexto escolar enfocando a prática pedagógica e as relações que permeiam o trabalho docente. Portanto, tem como objetivo problematizar e desenvolver o planejamento didático-pedagógico para a execução de aulas de Química para o Ensino Médio e/ou Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Os encontros teóricos, sob responsabilidade da professora orientadora de estágio, visou a discussão sobre a importância do planejamento didático-pedagógico, enfocando sobre o plano da escola, plano de ensino e plano de aula; os elementos constituintes do plano de ensino e de aula; as unidades didáticas multiestratégicas; a tríade conteúdo-forma-destinatário e o ensino de Química; e, a importância da avaliação no ensino de Química. As aulas teóricas serviram de subsídio para os(as) licenciandos(as) desenvolverem as unidades didáticas multiestratégicas e realizarem as intervenções no campo do estágio.

A carga horária prática foi desenvolvida em escolas públicas da cidade de Araguaína-TO, sob a supervisão de um(a) professor(a) de Química.

5.2 Metodologia de análise dos dados

A metodologia de análise utilizada foi a análise de categorização proposta por Moraes (1999), inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo Moraes (1999), a análise de categorização é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, oriundos de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc.

Nesta pesquisa, os dados constituídos foram documentais, por meio dos diários de aula produzidos pelos(as) licenciandos durante a disciplina de ES II. Para garantia da plena liberdade do participante decidir se quer participar ou não da pesquisa e assegurar sobre seus direitos, foi elaborado também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

apresentado no primeiro dia de aula da referida disciplina (APÊNDICE A). Nesse termo é detalhada a pesquisa, quais são seus objetivos e a importância da participação do sujeito, além disso assegura que o participante é livre para desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A análise de categorização concebida por Moraes (1999, p.4) se estrutura em cinco fases: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação.

Cabe mencionar que os Diários de Aula dos(as) licenciandos(as) fizeram parte da avaliação da disciplina de ES II e foram entregues na sua finalização. A preparação das informações, a fim de identificar as diferentes amostras de conteúdos que seriam analisadas, foi realizada por intermédio da leitura na íntegra e exaustiva dos sete diários, tendo seu início no mês de Agosto de 2023.

Posteriormente, para a categorização dos dados, consideramos as partes comuns apresentadas nos documentos, ou seja, aquilo que versava sobre o mesmo tema no decorrer da escrita dos diários. Esse processo foi realizado com a utilização de grifos feitos nos próprios documentos, extraindo os excertos de mesmo significado.

Assim, após a identificação das partes em comuns nos materiais analisados, foram consideradas para análises três categorias: (i) Reflexões sobre a importância do planejamento didático-pedagógico; (ii) Reflexões do(a) professor(a) estagiário(a) sobre a dificuldade de ensinar a disciplina escolar Química; e (iii) Apontamentos dos(as) licenciandos(as) sobre a experiência formativa do estágio. Dessa forma, após a classificação das unidades em categorias, realizou-se a descrição e interpretação, buscando não apenas descrever os acontecimentos, mas, discutir e fazer relação com a fundamentação teórica que baseia a presente pesquisa, a fim de obter uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dos diários.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para preservar a identidade dos(as) licenciandos(as), foram utilizados nomes fictícios ao se referir aos Diários de Aula. O Quadro 1 abaixo apresenta essa identificação.

QUADRO 1 - Identificação dos Diários de Aula.

ESTAGIÁRIO(A)	IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE AULA
E1	Diário do Dalton
E2	Diário do Mendeleiev
E3	Diário do Lavoisier
E4	Diário do Newton
E5 e E6	Diário da Marie e Irene
E7	Diário da Bouman
E8	Diário do Rutherford

Fonte: A autora (2023).

É válido ressaltar que dos sete diários produzidos, só consideramos para discussão seis, pois o Diário do Rutherford não apresentava dados que pudessem realizar análises. O estagiário E8 descreveu pequenos episódios vividos no âmbito do estágio, sem nenhuma reflexão.

Para a escrita dos Diários de Aula a professora orientadora de estágio disponibilizou um roteiro de orientação contendo alguns focos de análise que os(as) licenciandos(as) deveriam levar em consideração durante as atividades de observação, acompanhamento de planejamento e intervenção. Esses focos são: 1. a interação professor(a)/aluno(a); 2. o papel do(a) professor(a); 3. o papel do(a) aluno(a); 4. o papel do(s) material(ais) e recursos didático(s); 5. as estratégias de ensino/aprendizagem de Química; 6. concepção do(a) professor(a) sobre a Química; 7. concepção do(a) professor(a) sobre ensino e aprendizagem de Química; 8. abordagem metodológica do(a) professor(a); 9. concepção e tratamento do erro pelo(a) professor(a); e, 10. concepção e tratamento da avaliação pelo(a) professor(a).

Importante destacar que esses focos serviram de orientação no processo de transformação do conteúdo dos Diários de Aula em unidades de análise. A seguir, apresentamos a descrição e interpretação das categorias de análise.

6.1 Reflexões sobre a importância do planejamento didático-pedagógico

Segundo Libâneo (1991) o planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Complementando, Santos e Perin (2013, p. 3) afirmam que “é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula”.

No Diário do Dalton, o estagiário E1 relata que umas das primeiras atividades realizadas no seu estágio, foi ter uma breve conversa com a professora supervisora sobre o planejamento,

“[...] Eu perguntei à professora supervisora como ela planeja suas aulas. Sua resposta passou por dois pontos muito importantes: o planejamento de aula real e o planejamento de aula para o SGE [...]” (E1 - Diário do Dalton)

O SGE é o Sistema de Gestão Escolar usado pela Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, que deve ser preenchido a cada 15 dias pelo professor. Nessa plataforma o docente preenche alguns dados que lhe é solicitado para um melhor acompanhamento da gestão escolar.

Segundo Contreras (2012), esse tipo de planejamento é mais tecnicista, podendo influenciar a ação do professor e sua concepção de planejamento, dado que os procedimentos técnicos e as metas de ensino a serem alcançadas vem pré estabelecidas. Coadunando com o pensamento de Contreras, Morais (2019) afirma que,

[...] o planejamento didático-pedagógico na perspectiva da racionalidade técnica é marcado por objetivos de ensino e metas preestabelecidas de modo externo ao contexto concreto de atuação. Dessa maneira, cabe ao professor a organização racional dos meios para atingir tais objetivos e metas. Essa organização racional dos meios toma lugar de destaque, relegando professores e alunos a uma posição secundária no processo de ensino e aprendizagem. (MORAIS, 2019, p.57).

Ainda em relação ao planejamento da sua supervisora, o estagiário E1 destaca que,

“[...] esse seu preenchimento estava atrasado porque não há tempo hábil para conciliar as tarefas que são mais urgentes - dar aula em si, programas escolares etc - e realizar esse preenchimento mecânico [...]” (E1 - Diário do Dalton).

No entanto, é fundamental questionar como um professor pode efetivamente conduzir uma aula, sem, pelo menos, traçar um esboço lógico do seu desenvolvimento. O estagiário faz essa reflexão e relata que apesar das condições a professora ainda consegue elaborar seu planejamento, porém,

”[...] este planejamento, contudo, não se dá de forma “oficial”; não há um papel, documento ou nada deste tipo. Muitas vezes esse planejamento se dá de forma mental devido a experiência docente que ela acumula. Ela ainda relata que às vezes faz um pequeno esboço em um caderno qualquer do que será ministrado por ela. [...]” (E1 - Diário do Dalton)

Diante desse cenário uma questão que nos inquieta, é pensar como que o professor vai realizar um planejamento de qualidade se na maioria das vezes não lhe sobra tempo, dado que a maior parte dos docentes trabalham em condições de sobrecarga e intensificação, isso devido a extensa jornada de trabalho, que, mesmo assim é insuficiente para abarcar todas as responsabilidades inerentes à sua profissão e atender às demandas que lhes são impostas. Na maioria das vezes, eles se veem obrigados a estender seu tempo de trabalho para o âmbito de sua vida pessoal, em casa, onde teoricamente deveriam estar desfrutando de momentos de descanso (TEIXEIRA; ARAÚJO; SOUZA, 2021).

Entretanto, se não houver um bom planejamento, a qualidade do processo de ensino será afetada, pois, a partir do planejamento, o professor pode definir de forma cuidadosa os objetivos a serem realizados, as metodologias a serem aplicadas e as estratégias a serem utilizadas durante a aula, incluindo nele considerações sobre os conteúdos a serem abordados, a avaliação dos alunos, a escolha dos materiais didáticos adequados, levando em conta a estrutura da escola, o perfil dos alunos, o tempo disponível para a aula, entre fatores também importantes. (TEIXEIRA; ARAÚJO; SOUZA, 2021).

No Diário do Dalton o estagiário E1 escreve que,

“[...] Mais um empecilho é a carga horária da Química que foi diminuída pelas mudanças provocadas pela BNCC [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Essa fala do estagiário é muito importante, pois nos retrata o que educação está vivendo nos dias atuais, em que tudo se torna mais difícil para os professores, tornando-se uma tarefa a mais para eles, ao ponto que por conta própria devem se atualizar das mudanças constantes que ocorrem nos currículos sem discussão ou participação dos mesmos, ou seja, sem que haja um debate democrático a respeito (BARBOSA *et al.*, 2022). Dessa forma, ao alterar o currículo, conseqüentemente, todo o planejamento do professor também é alterado,

ou seja, as mudanças nas políticas curriculares desarticulam todo o cotidiano do professor. Nesse viés, o estagiário E1 faz outra reflexão importante,

“[...] ora são necessárias inserir habilidades, ora não; ora é preciso fazer um nivelamento de conhecimentos para todo o ensino médio, ora não [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Uma vez que a burocracia documental acaba interferindo na forma como os professores o realizam,

“[...] os documentos alteram a forma como o professor deve “lançar” seu planejamento em um sistema [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Esses fatos reforça mais ainda o que Contreras (2012) ressalta em seus escritos, a respeito de um planejamento mais tecnicista, a qual muitas vezes freiam e minam as ações do professor na sala de aula, uma vez que a autonomia do professor se torna praticamente inexistente, pois “o professor é alheio a todo o processo de elaboração das diretrizes educacionais e é relegado à posição de técnico-especialista em aplicar de modo eficaz as diretrizes impostas a ele” (MORAIS, 2019, p. 59).

No entanto, os professores, nessa perspectiva, acreditam ter autonomia, que está assentada no poder de escolher e organizar os meios mais adequados para alcançar os resultados pré-estabelecidos, isso pode ser notado no Diário de Marie e Irene, quando a estagiária E5 relatam que,

“[...] em termos de organização escolar, a instituição proporciona uma liberdade de atribuição de nota, os professores podem dividir o valor da nota bimestral em diferentes formas; trabalhos, seminários, caderno e a prova [...]” (E5 - Diário de Marie e Irene).

De certa forma, o professor aparenta ter autonomia de poder agir “livremente”, de poder escolher estratégias, porém, ele não percebe que é uma escolha condicionada, em que são as últimas escolhas a serem decididas, mediante todas que cercam o ensino (MORAIS, 2019).

Nesse contexto, assim como discutido anteriormente sobre como o professor vai ministrar uma aula sem ao menos traçar uma estruturação da mesma, há um apontamento pertinente no Diário do Lavoisier, quando o estagiário E3 descreve,

“[...] cheguei cedo para dar a primeira aula. Quando ele chegou [o professor supervisor], perguntou porque eu não tinha mandado o plano de aula. Ele não me deixou dar a aula [...]” (E3 - Diário do Lavoisier)

Percebe-se que o professor supervisor não deixou que o estagiário ministrasse a aula, pois o mesmo não havia traçado um planejamento referente a mesma. Dessa forma o professor sabendo da dificuldade que é dar uma aula mesmo com um bom planejamento, não poderia permitir que o aluno/estagiário que está lá justamente para aprender, ministrasse uma aula sem ao menos tê-la organizado *a priori*.

Dessa forma seria importante uma conversa entre o estagiário o seu supervisor e o coordenador para saber quais foram as razões pelas quais o licenciando não conseguiu fazer o plano de aula, pois há de citar que é importante essa interação entre ambos, pois, como aponta Nascimento (2017), a presença de um supervisor no decorrer do estágio, insere neste ambiente a confiabilidade, a crença em um desenvolvimento sadio, maduro e eficaz para o futuro professor. O supervisor neste caso é a figura responsável por envolver em todos os sentidos o estagiário, na busca por seus objetivos que foram pré-estipulados para o alcance de um nível de ensino cada vez melhor.

No Diário do Dalton, o estagiário E1 relata que,

“[...] ao perguntar para a professora como planejar uma aula, ela pondera que são muitas questões a serem consideradas no momento do planejamento. Dentre elas estão as características da sala de aula e dos estudantes. “Deve-se levar em conta alunos com necessidades especiais e fazer atividades para eles, pensar se há provas de outras disciplinas no mesmo dia, pensar o cotidiano da escola (se está acontecendo interclasse, algum evento...), é um eterno ‘morde e assopra [...]’” (E1 - Diário do Dalton).

Essa fala da professora é muito importante, pois ressalta a importância do comprometimento do professor em conhecer o perfil dos seus alunos, e, pelo menos, tentar entendê-los um pouco.

De acordo com Contreras (2012), esse tipo planejamento didático-pedagógico seria fundamentado na perspectiva da racionalidade prática, onde o professor leva em consideração termos de situacionalidade, tendo em vista o contexto único da sala de aula, logo, o processo de ensino deve ser pensado e elaborado para um determinado público-alvo e suas características, sendo elas, os conhecimentos prévios dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem e as relações sociais.

É importante também que sejam consideradas as circunstâncias do ambiente de ensino, como os recursos disponíveis, a estrutura das salas de aula, entre outros. Nesse sentido, de acordo com Moraes (2019) o planejamento não irá se restringir apenas a um caráter burocrático, e sim, deverá ser pensado durante todo o processo de ensino.

Durante o estágio, a professora orientadora da disciplina propôs que os estagiários fizessem uma Unidade Didática Multiestratégia (UDM), que de acordo com Zoca, Ferrarini e Bego (2023, p. 5) “o modelo de UDM concebe a ideia de que o professor é um profissional criativo e autônomo em relação à sua prática educativa”. Para a realização da UDM o professor deve levar em consideração 7 tarefas interconectadas e retroalimentadoras, sendo elas, a caracterização do contexto, a análise científico-epistemológica, a análise didático-pedagógica, a abordagem metodológica, seleção dos objetivos, seleção das estratégias didáticas e seleção de estratégias de avaliação.

No Diário da Bouman, a estagiária E5, relatou que fez sua UDM abordando o conteúdo de Tabela Periódica em uma abordagem metodológica baseada nos três momentos pedagógicos proposto inicialmente por Demétrio Delizoicov (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012). A mesma ressaltou que utilizou-se de,

“[...] slide e data show como auxílio para a aplicação do conteúdo [...]” (E5 - Diário da Bouman)

Isso provavelmente deve ter sido pensado e organizado no seu planejamento ao escolher os recursos necessários para a execução da aula. Ela ainda descreveu que em relação aos alunos,

“percebe-se que eles possuem um pouco de conhecimento sobre o assunto, mas não conseguem formular uma boa resposta. O conteúdo foi bem amplo, desde sua história até sua utilização, e percebe-se que os alunos realmente possuem conhecimento do assunto, os mesmos só foram precisos ser instigados para que as respostas pudessem fluir [...]” (E5 - Diário da Bouman).

Logo após a aula, a estagiária teve um momento de conversa com seu supervisor, onde o mesmo orientou que,

“[...] tais assuntos abordados durante a aula não teria muita importância, poderia fazer sentido quando os alunos estivessem na graduação, e que seria necessário dar apenas os assuntos mais relevantes, que seria melhor uma aula explicada através de tópicos ou mapas mentais devido serem aulas muito curtas. Diante disso foi necessário replanejar a UDM, visto que tal modelo seria impossível de ser aplicado durante a regência [...]” (E5 - Diário da Bouman).

Percebe-se que o professor fez uma reflexão a respeito da aula ministrada pela estagiária, e esse processo é de suma importância para analisar como está sendo sua didática, metodologia, interação com os alunos e assim, identificar quais pontos podem ser melhorados, uma vez que “diante das condições inéditas e ímpares do cotidiano escolar, o planejamento didático-pedagógico deve ser objeto de reflexão e elaborado de forma menos mecanizada, engessada e acrítica e mais reflexiva e plástica” (MORAIS, 2019, p. 61).

O estagiário E1 relata que realizou a sua UDM a respeito do conteúdo sobre grandezas e mol, baseada no Ensino por Investigação (COSTA, 2020), mas elaborou uma lista de exercícios, justificando que a mesma é,

“[...] um recurso bastante útil ao cumprir o objetivo de treinar os conceitos utilizados na sala de aula e de algoritmos de resolução de problemas. A lista de exercícios feita contém 10 questões, todas elas discursivas e de resolução de pequenos exercícios relacionados ao mol [...]” (E1 - Diário do Dalton).

O licenciando descreve que no encontro seguinte com sua supervisora, a mesma lhe informou que as listas de exercícios estavam muito grandes, então ele relata que,

“ [...] essa foi uma problemática na qual eu não me atentei ao planejar a lista e com certeza será levada em consideração em minhas futuras regências e como professor formado [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Dessa forma, o estagiário relata que foi necessário o replanejamento da UDM, mais especificamente nos instrumentos de avaliação, para desenvolvê-las nas próximas aulas.

O estagiário E1 pontua que,

“[...] discutimos neste planejamento as principais dificuldades relacionadas ao ensino de grandezas e do mol. A professora comentou que os estudantes tinham muita dificuldade com a simbologia utilizada ao representar as fórmulas químicas dos elementos, confundindo coeficiente estequiométrico com o múltiplo subscrito das fórmulas. Ainda, fazemos ponderações acerca das formas de avaliação que serão empregadas para o referido conteúdo [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Referente a esse destaque, pode-se perceber que o momento de planejamento junto com o supervisor é de grande importância, pois, coletivamente, ambos podem pensar as melhores estratégias para desenvolver as aulas.

Nessa oportunidade o professor pode pensar quais melhores formas ele poderá utilizar para facilitar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo e como avaliá-lo. Nesse contexto, a estagiária E7 ressalta que,

“o planejamento pedagógico é um papel importante na docência pois ele é fundamental para a organização e êxito das atividades [...]” (E7 - Diário da Bouman).

Em geral, percebe-se que na verdade não há planejamento, mas sim, o cumprimento a uma estrutura prévia estabelecida em razão de fatores diversos, ou seja, cabe destacar que o que se chama de planejamento, em nada se associa à atuação prática do professor, uma vez que esse problema acresce ainda mais a não existência do planejamento didático-pedagógico. Nesse sentido, mesmo que alguns licenciando destaquem a importância do planejamento, é necessário ressaltar que os professores necessitam de tempo e condições para realizá-lo.

6. 2 Reflexões do(a) professor(a) estagiário(a) sobre a dificuldade de ensinar a disciplina escolar Química

Ensinar Química não é um processo fácil, principalmente, porque os conteúdos dessa disciplina são considerados bem complexos, sobretudo por parte dos alunos, e isso acaba dificultando a regência do professor. No entanto, ressalta-se que os alunos possuem um interesse considerável pela disciplina, justamente por ser uma área atraente por conta dos experimentos, porém, apresentam uma gama de dificuldade em aprendê-la, pois se deparam com conceitos e fórmulas difíceis, na qual exige muitas vezes um alto grau de abstração, onde os alunos não conseguem fazer a associação entre dos conteúdos aprendidos com o seu cotidiano (LUNKES; ROCHA FILHO, 2011).

Além disso, as metodologias adotadas pelos professores têm um papel essencial para que garanta e facilite a aprendizagem dos alunos e muitas vezes, essas metodologias utilizadas não conseguem ir ao encontro da realidade dos alunos, dessa forma a aula se torna muito cansativa priorizando a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização de conceitos e fórmulas.

Como mencionado anteriormente, uma das dificuldades em ensinar Química parte justamente da metodologia adotada pelo professor para ministrar o conteúdo e assim, conseguir avaliar se o aluno aprendeu. Dessa forma algumas reflexões foram destacadas pelos estagiários, como a observada e descrita no Diário do Mendeleiev, onde o estagiário E2 em todas as aulas observações que ele fez das aulas da professora supervisora, relata,

“[...] as aulas são ministradas por meio de projetor e quadro branco, sendo elas baseadas no modelo tradicional de ensino [...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

O estagiário E2, ainda destaca,

“[...] a professora começou a resolver a lista de exercícios. Com a resolução da lista de exercícios, nota-se que apenas 2 alunos estavam interessados pela aula e interagindo com a professora, respondendo com as respostas corretas dos exercícios. Vale destacar que nessa aula em específico os alunos se mostraram extremamente desinteressados pela resolução dos exercícios[...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

“[...] a professora conseguiu então iniciar o conteúdo novo de NOX. Dessa forma deu-se uma pequena revisada ao conteúdo de ligações químicas para que os alunos entendessem melhor o NOX das reações. Os alunos dessa turma, assim como os dias anteriores já observado, se mostram bastante desinteressados pela aula, desmotivados e bastante cansados. Houve também muitas conversas paralelas durante a explicação da professora, em torno de 3 ou 4 alunos realmente estavam prestando atenção e interagindo com a aula [...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

Essa atitude dos alunos talvez esteja ligada justamente ao fato deles não conseguirem perceber o significado ou a importância do que estudam, pois os conteúdos são trabalhados de

forma descontextualizada, tornando-se distantes da sua realidade e difíceis de compreender, não despertando o interesse e a motivação dos estudantes. Além disso, os alunos precisam também estar dispostos a aprender e colaborar com o professor.

Entretanto, é importante ressaltar que a escola realmente precisa ensinar conteúdos, assim como os alunos precisam aprendê-los, pois esses conhecimentos são cobrados em ENEM e vestibulares, mas além disso, a escola tem o dever de formar cidadãos que sejam capazes de se posicionar, argumentar, refletir, criticar e defender situações no meio social, consiste em ensinar para além de só conceitos científicos dados em livros didáticos. Por isso o ensino contextualizado é tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, pois deve estar relacionado com a realidade do aluno, para que dessa forma ele consiga relacioná-los com o seu cotidiano, proporcionando uma visão mais crítica e aguçada sobre determinado assunto, de maneira consciente (SANTOS; SCHNETZLER, 1996).

Mas por que os métodos tradicionais ainda são os mais usados? De acordo com Pozzo e Crespo (2009, p. 19) “o currículo de ciências praticamente não mudou, enquanto a sociedade à qual vai dirigido esse ensino da ciência e as demandas formativas dos alunos mudaram”. Ou seja, existem novos métodos que podem ser utilizados, porém, o currículo educacional encontra-se estacionado, e os professores ao se depararem com uma turma superlotada, precariedades nas instituições, falta de recursos entre outros fatores, sentem-se desmotivados e cansados. O estagiário E1 relata sua indignação com o currículo,

“[...] isso se deve principalmente a forma como o currículo é construído: sem debate com quem está na sala de aula todos os dias, de forma impositiva advindo de uma estrutura que não reconhece a ação docente como humana, e sim, como um robô que deve executar ações [...]” (E1 - Diário Dalton).

Nesse viés, Silva, Filho e Alves (2020) destacam essa falta de recursos como um dos problemas que dificultam as aulas, apontando que:

[...] é de conhecimento que as escolas públicas do país, muitas vezes, não fazem uso de recursos didáticos externos à sala de aula, tais como as multimídias, jogos didáticos, documentários, filmes, gincanas, por exemplo, quando se trata da disciplina de química, se limitando ao uso do livro didático e quadro. Esses recursos externos poderiam auxiliar nas aulas para que o aluno fosse capaz de obter uma melhor assimilação do conteúdo. Ao optar por esses meios alternativos, poderiam ser preenchidas lacunas deixadas durante o processo de ensino e aprendizagem. (SILVA; FILHO; ALVES, 2020, p.5).

Nas falas dos diários abaixo é perceptível notar o quanto isso atrapalha e dificulta a aula do professor e conseqüentemente a aprendizagem dos seus alunos:

“[...] eu fico interessado nessas propostas lúdicas, porém, não tinham ferramentas ou assistência suficiente para fazer esse tipo de atividades [...]” (E3 - Diário do Newton).

“[...] foi iniciado a aula atrasada, a sala dessa turma está com o projetor quebrado e por isso houve a necessidade de realocar os alunos para uma sala na qual o projetor funcionasse. Essa transição de sala de aula faz com que os alunos fiquem mais agitados. Demorou um pouco para que os alunos pudessem prestar atenção na sequência didática programada pela professora [...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

“[...] Como de costume, necessitou realocar os alunos para uma outra sala de aula, pois o projetor não estava funcionando. É perceptível que essas trocas de sala de aula em todas as aulas atrapalha significativamente o aprendizado dos alunos, deixando-os mais agitados que o normal e atrasando na aula [...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

A utilização desses meios alternativos podem atuar de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e contribuir para o interesse destes na disciplina de Química. Ademais, é válido salientar que a escola na maioria das vezes não disponibiliza materiais alternativos, cabendo ao professor portanto, procurar novas propostas a serem trabalhadas. Porém, cabe destacar que esses materiais ou metodologias alternativas não dariam conta por si só de toda a complexidade da aula, uma vez que o trabalho docente, em geral, é desenvolvido em condições e ambientes de precarização, despertando assim, em vista dessas situações a incerteza, a insegurança e a instabilidade, o que contribui para a intensificação do trabalho do professor (VIEGAS, 2022, p. 3).

Nesse viés, essa sobrecarga dos professores e o curto tempo das aulas, torna-se também um grande desafio para os profissionais, ainda mais com o Novo Ensino Médio, em que as aulas de Química foram reduzidas. Nota-se nos relatos que muitas vezes o professor não conseguiu finalizar o que estava planejado para aquela aula porque o tempo não foi suficiente:

“[...] Uma vez que, o tempo de aula é muito pouco, e eles se vêem apenas uma vez na semana, isso quando não ocorre nenhum imprevisto. Então o professor supervisor meio que arrumar algumas estratégias para que esses alunos não fiquem tão prejudicados e consiga ter acesso ao conteúdo proposto, mesmo que não seja da maneira como ele planejou [...]” (E7 - Diário da Bouman).

“[...] em relação a atividade, os alunos podiam consultar o caderno, o livro e o celular, mesmo assim eles não conseguiram terminar a atividade, ficou para a próxima aula, o tempo de aula também é muito curto o que contribui para o prolongamento de algumas atividades[...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

“[...] ele me apresentou o recomeçar, e falou que não seguia por que os alunos não iam aprender a química só com uma matéria para todas as series, e me falou que o tempo era pouco e o colégio não tinha projetor por isso resolvi intervi só com pincel e quadro e a tabela periódica [...]” (E3 - Diário do Lavoisier).

Além disso, o aluno desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, uma vez que este é também responsável pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento. O docente é

o mediador, mas necessita da colaboração do aluno para a efetivação da aula e isso surge por meio da boa interação entre professor e aluno. Segundo Francisco e Araújo (2016), o aluno visualiza no professor uma direção, um caminho no qual busca o aprendizado e um relacionamento mais afetivo e atencioso entre ambos pode despertar o interesse de aprender no aluno, pois esse processo torna-se mais prazeroso, motivador e interessante.

Nas descrições realizadas pelos estagiários os alunos demonstraram falta de interesse e até mesmo falta de respeito com os professores da unidade escolar e com os (as) estagiários (as):

“[...] tentamos efetivar a participação dos demais alunos por meio de perguntas e exposição do conteúdo de forma devagar e o mais simples possível, no entanto, poucos alunos demonstraram interesse e respeito para com a gente que tentamos de todas as formas possíveis chamar a atenção deles [...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

Diário da Marie e Irene, estagiárias E5 e E6: *“[...] alguns alunos estavam fazendo atividades de outras disciplinas (Inglês e Biologia), já outros não estavam fazendo nada, só mexendo no celular e conversando entre si [...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).*

“[...] alguns alunos não estavam prestando atenção, a preocupação deles era só conversar e fazer pouco do que estava sendo explicado, era uma falta de respeito e uma ignorância advinda deles que chega a deixar qualquer professor e estagiário decepcionado por estar tentando contribuir para a melhoria do aprendizado dos mesmos [...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

“[...] os alunos não vão à escola para aprenderem conhecimentos, mas agora, vão para não reprovarem. Não estão mais motivados a ir à escola e talvez nem iriam se não fossem obrigados pelos pais ou responsáveis [...]” (E1 - Diário do Dalton).

“[...] a turma estava bastante dispersa, isso fez com que eu me “desligasse” e somente passasse as respostas no quadro para quem tiver interesse em corrigir posteriormente. É desestimulante essa falta de atenção [...]” (E1 - Diário do Dalton).

Os alunos desempenham um papel ativo e fundamental na construção de conhecimento, estes, por sua vez, devem participar da aula, questionar, prestar atenção, respeitar seus colegas e os docentes, e assim, portanto, tornarem-se mais autônomos e capazes de tomar decisões importantes para o seu futuro. Além disso, a educação não é unilateral, ou seja, onde o professor apenas transmite o conhecimento e o aluno absorve, ela necessita do compromisso e da interação entre ambos, pois “a integração entre quem ensina e quem aprende possibilita a participação do educando em sala com seu conhecimento e torna a aula dinâmica” (Carvalho, 2020, p. 7).

Neste sentido, o professor deve proporcionar ao educando situações em que possa interagir, problematizar, refletir, questionar e participar em sala de aula, para que ele se sinta

um agente importante nesse processo, todavia, é fundamental que o estudante também se comprometa junto com o docente para tal.

Ademais, percebe-se também nas descrições do Mendeleiev, a questão da diferença social de uma escola para outra. O estagiário E2 realizou seu estágio no Instituto Federal do Tocantins e foi perceptível que em todas as observações da aula, ele pontuava que o professor possuía domínio sobre o conteúdo,

“[...] dessa forma a aula foi finalizada às 10 horas e 45 minutos, a professora demonstrou domínio sobre o conteúdo [...]” (E2 - Diário do Mendeleiev).

Nos demais diários não foi notado esses relatos, porém é válido ressaltar que, o professor de um instituto federal possui mestrado e na maioria das vezes doutorado. Além disso tem-se a questão salarial, onde o professor da rede pública ganha bem pouco, e isso de acordo com (SIMÕES, 2008), é considerado um dos fatores de maior peso no que diz respeito a insatisfação da profissão docente, uma vez que as condições de trabalho são muito precárias, dessa forma, o professor vai ficando cada vez mais desgastado, tanto a nível físico, quanto psicológico.

6.3 Apontamentos dos(as) licenciandos(as) sobre a experiência formativa do estágio

Destaca-se de acordo com os relatos dos alunos a complexidade da prática pedagógica e ao mesmo tempo a supervalorização da prática desses licenciados que normalmente relatam dificuldades pontuais, mas apontam o sucesso das suas investidas diante da realidade escolar. A dimensão pedagógica que os licenciandos problematizam é complexa: envolve a dimensão política, dimensão gnoseológica que tem haver com a formação e a dimensão estrutural (MARTINS, 2016).

Gomes (2014) em sua pesquisa de mestrado, ressalta que em diferentes momentos, a carreira docente enfrenta desafios. Embora, hoje em dia, os professores não sejam tratados como escravos ou soldados sem méritos, como ocorria na Grécia, é uma realidade ouvir constantemente apelos para uma maior valorização dos professores, principalmente em relação aos seus salários. Isso acontece devido à frequente necessidade de alguns professores trabalharem em até três turnos para obter um salário mais substancial.

Nesse sentido, os alunos relatam em seus diários que a profissão docente é permeada de percalços, onde na maioria das vezes o planejamento nem sempre é cumprido, por mais

que o professor se esforce para elaborá-lo, ele dificilmente irá executá-lo, devido à inúmeros fatores, como a falta de tempo, falta de recursos e outras demandas que ele tem que realizar e também a parte burocrática que exige muito do seu tempo. Dessa forma, os estagiários fazem algumas reflexões com relação a esse momento de estágio:

“[...] O que foi possível aprender durante esse período de observação é que o planejamento raramente se cumpre [...]”. (E1 - Diário do Dalton).

“[...] muitas vezes o planejamento fica apenas no papel, assim como o meu [...]” (E7 - Diário da Bouman).

Nesse sentido, pode-se perceber que os licenciandos destacam que esse momento de estágio foi imprescindível para eles vivenciarem na prática os desafios e dificuldades que provavelmente irão encontrar pelo seus caminhos como futuros professores, como fica perceptível no relato da estagiária E7,

“[...] Tal experiência vivenciada no campo de estágio possibilitou a percepção e o choque entre a teoria e a prática, onde os professores se encontram super carregados com excesso de trabalho e muitas cobranças vindo da supervisão, onde os mesmo são limitados tanto em relação ao conteúdo quanto a forma didática de elaborar suas aulas, visto que o estágio supervisionado II viabilizou para a realidade das escolas públicas e as realidades dos professores [...]”. (E7 - Diário da Bouman).

Além disso, para um jovem professor a entrada no mundo do trabalho não é nem de longe fácil, principalmente devido a esta transição de aluno para professor, que muitas vezes, podem estar também associadas a outros fatores, como o nível do modo de vida, alterações familiares e/ou geográfica (SIMÕES, 2008). No Diário da Marie e Irene, as estagiárias E5 e E6, fazem considerações acerca do estágio, que nos remetem ao que é discutido pela autora:

“[...] a experiência no campo de estágio possibilitou a percepção e o choque entre a teoria e a prática, pois nos estágios nós acadêmicos estamos lidando presencialmente de um outro ângulo, nós agora estamos a frente da sala que um dia estávamos em uma posição de resistência e de indiferença (éramos alunos) [...]”. (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

Ainda de acordo com Simões (2008), isso pode ser considerado como um “choque de realidade” para o aluno, pois um professor em formação inicial tem uma visão da profissão diferente da que tem um professor com experiência, dessa forma, a expressão choque de realidade aplicada aos professores em início de carreira reflete o impacto que eles sofrem quando iniciam a profissão e que por muitas vezes irá acompanhá-los por um período de tempo mais longo.

Segundo (BARROS; SILVA, 2010) o estágio supervisionado visa proporcionar uma aproximação entre a universidade e a escola, dessa forma o estagiário torna-se um canal de comunicação entre ambos, levando para as aulas de prática de ensino os problemas e desafios

enfrentados em sua atividade de estágio, e que por meio da troca de experiências com os professores já atuantes podem conversar e buscar meios para a superação de tais dificuldades. A importância dessa aproximação pode ser notada no Diário da Marie e Irene, quando as estagiárias E5 e E6 relatam:

“[...] Quando estamos estagiando percebemos a diferença entre os dois ambientes de ensino, sendo assim, uma possível reestruturação de ambos, pode ser uma forma de melhorar o entrosamento dos acadêmicos e a profissão atuante, tendo em vista, que os acadêmicos atuaram em uma realidade completamente diferente, agora não mais como aluno e sim como o profissional a frente da situação [...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

Ademais, no decorrer do estágio surgem inquietações, descobertas, certezas e incertezas relacionadas à escolha profissional, visto que são inúmeros os desafios e dilemas impostos à profissão docente na atualidade e que estes por sua vez demandam de um caminho complexo para serem superados. Dessa forma, este período revela as complexidades do cenário educacional, incentivando a análise crítica e a busca por soluções por meio de um processo de reflexão, ação - reflexão (SILVA; GASPAR, 2018). Ou seja, nesse período o aluno interage com a realidade, refletindo sobre as ações vivenciadas e partilhadas, como pode ser observado nos diários abaixo:

“[...] é muito difícil ter um controle da turma se você não a conhece adequadamente e nem tem vivência com ela. Devido a isso minha intervenção ficou comprometida e meu papel ficou meramente como uma resolução de listas [...]” (E1 - Diário do Dalton).

“[...] Em suma, foi uma experiência bastante enriquecedora, pois, consegui perceber que o papel do professor não acompanha nenhuma rotina, a rotina escolar é permeada de percalços [...]” (E1 - Diário do Dalton).

“[...] Não foi possível concluir a regência como havia planejado devido a todos esses acontecimentos durante esse período de estágio, mas esse momento foi muito importante para meu crescimento profissional, pois foi possível entender que às vezes os professores têm que utilizar dos recursos disponibilizados para conseguir dar sua aula [...]” (E7 - Diário da Bouman).

“ [...] No geral, mesmo apesar de tantos acontecimentos, tal experiência foi engrandecedora em todos os sentidos para minha formação docente [...]” (E7 - Diário da Bouman).

“[...] O desenvolvimento do Estágio Supervisionado II viabilizou a compreensão da realidade do ensino público, incluindo o funcionamento dos sistemas eletrônicos utilizados pelos professores para o registro de conteúdos, frequência e notas, o formato das avaliações dos professores, a adequação das matrizes curriculares e o diálogo entre os professores. Além disso, presenciamos o excesso de trabalho e as cobranças que os professores sofrem [...]” (E5 e E6 - Diário da Marie e Irene).

Ao analisar os relatos dos alunos, observa-se que estes se limitaram mais a descrever os eventos do que a refletir sobre eles. Não foram conduzidas pesquisas, eles apenas conseguiram identificar as contradições na dinâmica da sala de aula e destacar as

complexidades inerentes à profissão docente. E como consequência disso eles agiram predominantemente por meio da repetição e dos saberes herdados, exemplificado pelo caso do estagiário E1, conforme registrado no diário do Dalton, que sua regência foi comprometida, levando-o a focar apenas nas listas de exercícios. Assim, considerando essa situação, as demandas mencionadas anteriormente, que frequentemente persistem como desafios não superados na carreira do licenciando, tendem verdadeiramente a manter-se não resolvidas. Isso ocorre porque os licenciandos continuam a se apoiar nos modelos de ensino que receberam, sem efetuar reflexões ao lidar com as diversas situações.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo a análise de sete diários de aula produzidos por licenciandos em Química, durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado II. Assim, buscou-se por meio deste trabalho investigar e analisar o papel dos diários de aula como uma ferramenta relevante e eficaz no trabalho docente, a fim de compreender como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento profissional de futuros educadores.

A partir dos estudos realizados e das análises dos diários, percebe-se que os licenciandos conseguiram externalizar suas percepções no que se refere a atuação do professor, considerando os diversos desafios que surgem ao longo do caminho. Por meio dos Diários de Aula o educador pode desenvolver uma visão mais crítica com relação aos desafios inerentes ao exercício da docência, promovendo uma reflexão aprofundada sobre eles. Isso pode levá-lo a explorar maneiras de superá-los, ou, no mínimo, buscar recursos que aprimorem o desenvolvimento das aulas e, portanto, contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Todavia, é relevante salientar que foi possível observar que alguns licenciandos conseguem redigir seus diários de maneira mais clara, enquanto outros apresentam mais dificuldades na sua escrita. Isso pode, em muitos casos, decorrer da falta de tempo dos alunos, que se vêm sobrecarregados com diversas responsabilidades acadêmicas, impactando assim o desenvolvimento de sua escrita reflexiva, ou pode também decorrer da pouca importância que os licenciandos podem atribuir à utilização dessa ferramenta. Além disso, é relevante destacar que estão se familiarizando pela primeira vez com essa ferramenta pedagógica, o que naturalmente acarretará em algumas dificuldades.

De modo geral, observa-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre a utilização dos Diários de Aula na formação inicial de professores. Estes não devem apenas ser empregados como instrumentos para que os professores reflitam sobre suas práticas, mas também como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento do senso crítico em relação à totalidade da unidade escolar e principalmente às políticas públicas que regem os documentos orientadores da formação docente. Afinal, a reflexão do professor sobre suas ações pedagógicas torna-se insuficiente se não forem fornecidas as condições efetivas para fazer melhorias significativas.

Assim, é imprescindível que os estágios nas Licenciaturas, bem como, as políticas públicas, sejam realmente direcionadas para a melhoria da formação docente, e que discutam

a respeito das diversas ferramentas educacionais que podem ser utilizadas para facilitar e contribuir com o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal; Porto Editora, 1996.

ALVES, M. Características, elementos e importância do planejamento didático- pedagógico: uma revisão de termos e conceitos utilizados na área de Ensino de Ciências. **Dissertação (mestrado)**, Araraquara, 2018.

AMARAL, L. C.; THOMAZ, E. A construção de Diários de Aula como uma possibilidade de avaliação e reflexão da prática docente de licenciandos do curso de Química. **33ºEDEQ**, 2013.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. **Avercamp**, 1ed, 126p. São Paulo, 2006.

BRASIL, **Presidência da República**: Casa Civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20n%C3%AC3%83O. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=%C2%A7%20%20C2%BA%20As%20necessidades%20de.%2C%20especializa%C3%A7%C3%A3o%2C%20mestrado%20ou%20doutorado. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016. Secretaria-Geral: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Dispõe sobre a Política de Formação de dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19.

Acesso em: 21 nov 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rep-002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

Brasil, **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp-001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARBOSA, B. S; NOGUEIRA, J. S, SANTOS, J. D. A. O Estágio Supervisionado I da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no contexto da pandemia da COVID-19 e suas contribuições para a formação docente. **21º Encontro Nacional de Ensino de Química - ENEQ**, Uberlândia - MG, 2023.

BARBOSA, B. S, *et al.* A elaboração da BNCC e da BNC formação: Princípios políticos, históricos e pedagógicos. *In:* MARIANO, W. S. **Aspectos formativos e informativos em ensino, saúde e ambiente**. v.2, São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BARBOSA, G. L. S.; PAULO, E. M.; SIMÕES, L. K.; ELEUTÉRIO, M. W. F.; JESUS, P. R.; SUART, R. C. O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química, **Scientia Plena**, vol. 13, nº5, p. 12, 2017.

BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P. O estágio supervisionado e a prática docente. **Revista Educação**, v.5, n.1, 2010.

BREMM, D; GÜLLICH, R. I. C. Do diário de formação à sistematização da experiência: o processo de (auto)formação de professores de ciências. **Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte v. 24, 2022.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: Da teoria à prática, ação-reflexão. I **Simpósio Nacional de Educação**, Cascavel-PR, 2008.

CARVALHO, A. P. S. A formação social do educando na educação. **Conedu**, VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez Editora**, 2012.

CONSEPE Nº.16/2009. **Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão**. Universidade Federal do Tocantins, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em:

<https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

COSTA, A. G. C. P. S. Encontro entre o ensino por investigação e a aprendizagem significativa, Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. p. 355-369.

CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.156 p.410-425, 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação Social**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, 2015.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65, 2016

FRANCISCO, D. F., ARAÚJO, R. L. S. A importância da relação professor-aluno. **Revista Multidisciplinar**, Nordeste Mineiro, v. 2, n. 1, 2016.

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, p. 1-19, 2023.

FERREIRA, H. M.; LIMA, F. O. M.; SIGNORELLI, G. Diários de formação: potencialidades para a aplicação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, n. 4, p. 2458-2472, 2021.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 359-379, 2015.

GRANVILLE, M. A. (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, F. O. C. As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. (**Dissertação de Mestrado**), São Paulo: 2014.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática, Campinas. Anais: **II SHIAM**. 2008.

LEITE, F. A. Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 125-133, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUNKES, M. J.; FILHO, J. B. R. A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do Oeste Catarinense. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 21-34, 2011.

LÜDEK, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2.ed, Rio de Janeiro : E.P.U, 2018.

MARTINS, A. C; SANTOS, E. A. G. A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2019.

MARTINS, L. M. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica, 2016. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

MALDANER, O. A. Formação Inicial e Continuada de Professores de Química professor/pesquisador. **Unijuí**, 424p. Ijuí - RS, 2000.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Boletim de Educação Matemática**, Belo Horizonte, 2012.

MORAIS, R. P. **O papel do planejamento didático-pedagógico no processo de construção da autonomia profissional de professores de química em formação inicial: análise do Processo EAR de validação de Sequências Didáticas no âmbito do PIBID**. 2019. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química, Araraquara, 2019.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático- pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, v. 14, n. 3, p. 199-215, 2012.

NASCIMENTO, S. R. **Estágios e práticas: reflexões sobre a formação dos professores** 2017. Monografia (Licenciatura em Letras Português), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Revista de Educação a Distância**, n. 14, p. 1 - 18, 2006.

PRATES, M. T.; RINALDI, R. P. R. Formação inicial de professores: uma análise sistemática da produção nacional e norte americana. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, p. 1265-1273, 2015.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, n.01, p.34-42, 2014.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 224p. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ªed, São Paulo: Cortez, 2005.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A.G. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, M. L.; PERIN, C. S. B. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, Paraná, 2013.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? **Química Nova na Escola**, n. 4, 1996.

SANTANA, T. P. Prática pedagógica tradicional e inovadora. **Revista Espaço Acadêmico**, n.219, 2019.

SILVA, W. R. LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente, 2016.

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.2, 2011.

SILVA, K. K.; FILHO, T. F. F.; ALVES, L. A. Ensino de Química: o que pensam os estudantes de escola pública? **Revista Valore**, Volta Redonda, 2020.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

SIMÕES, M. A. F. Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades. (**Dissertação de Mestrado**), Universidade Aberta , 2008.

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

TEIXEIRA, R. G.; ARAÚJO, J. A.; SOUZA, A. A. S. O planejamento pedagógico e suas implicações na rotina da educação infantil. **Editora Realize**, 2021.

VITÓRIA, M. I. C.; RIGO, R. M. As dimensões da prática pedagógica e a escrita de professores: desafios da formação docente. **Revista Educação**, vol. 43, n. 1, pp. 89-98, 2018.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

WUST, N. B.; MEGGIOLARO, G. P.; GÜLLICH, R. I. C. Os diários e a reflexão dos professores: investigação, formação e ação em ciências. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v.5, n.2, p. 381-401, 2021.

ZABALZA. M. A. Os Diários de Aula: Aspectos Gerais. Porto Alegre: **Artmed**, 2004.

ZOCA, C. C.; FERRARINI, F. O. C.; BEGO, A. M. Influências de uma proposta alternativa de planejamento didático-pedagógico no contexto da formação continuada de professores do ensino superior. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do Projeto: A importância da sistematização da escrita e reescrita de diários de aula na formação inicial de professores(as) de química: uma experiência no estágio supervisionado

Pesquisadora responsável: Prof.^a Me. Luciane Jatobá Palmieri

Pesquisadora assistente: Bianca Gomes Santos

Local da Pesquisa: Disciplina NCL170 - Estágio Supervisionado II

Endereço: Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cimba 77.824-838 | Araguaína/TO

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “*A importância da sistematização da escrita e reescrita de diários de aula na formação inicial de professores(as) de química: uma experiência no estágio supervisionado*” tem como objetivo analisar as contribuições dos diários de aula produzidos por licenciandos(as) em química durante o processo de observação e intervenção no campo de estágio.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: realizar a produção dos diários de aula durante o processo de observação e intervenção no campo de estágio (Disciplina NCL170 - Estágio Supervisionado II) e disponibilizá-los como material de pesquisa. Realizar, caso necessário, uma entrevista semiestruturada.

A entrevista será marcada previamente, respeitando a disponibilidade do(a) participante e com duração prevista de 30 minutos. A entrevista terá gravação de áudio, o qual será utilizado única e exclusivamente para essa pesquisa. O material será armazenado no OneDrive da Pesquisadora Assistente e será destruído/descartado após o prazo de cinco anos.

Desconfortos e riscos: são classificados de caráter subjetivo com relação a alguma pergunta feita durante a entrevista ou produção dos diários ao longo da disciplina. Como medida de minimização e proteção, você será informado que caso não se sinta confortável em responder alguma pergunta durante a entrevista, existe a possibilidade de permanecer em silêncio, sem nenhum prejuízo ao andamento da mesma. Como benefício, de maneira indireta, sua participação contribuirá para a produção de conhecimento científico no campo da educação em ciências e formação de professores (as) de Química.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: Sua participação é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A participação também não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Luciane Jatobá Palmieri e Bianca Gomes Santos que poderão ser localizadas na Universidade Federal do Norte do Tocantins localizada na Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cimba 77.824-838 | Araguaína/TO. Também estamos disponíveis nos telefones (16) 99963 3108, (63) 99107 0595 e nos seguintes endereços eletrônicos: luciane.palmieri@mail.uft.edu.br e bianca.santos@mail.uft.edu.br, para esclarecer eventuais dúvidas antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora principal e pelo/a participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do(a) participante: _____