



## REGISTROS REFLEXIVOS COMO REVELADORES DOS CONHECIMENTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS

LUIZA KERSTNER SOUTO<sup>1</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – luizaksouto@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho serão apresentados caminhos a serem percorridos em uma pesquisa de Mestrado em Educação. Os dados de análise são registros reflexivos de estagiárias de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. Como um primeiro exercício de análise, optou-se por analisar um registro de uma estagiária. A partir da pergunta orientadora “quais elementos/temáticas/tipos de conhecimentos aparecem nos registros reflexivos da estagiária?”, o registro reflexivo foi lido e interpretado inspirado na análise de conteúdo (MORAES, 1999) e na análise temática (MINAYO, 1992).

Para a discussão dos dados foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Meirieu (2002), Mizukami (2002) e Shulman (2014) para discutir os conhecimentos docentes; Freire (1996) e Nörnberg (2016) para pensar a escrita como estratégia formativa e explicitação do raciocínio e reflexão dos professores.

### 2. METODOLOGIA

O material de análise foi um registro reflexivo de uma estudante de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, em contexto de estágio curricular nos anos iniciais. Esses registros são individuais, feitos diária ou semanalmente, contendo o que acontece nas aulas das professoras-estagiárias durante o estágio, principalmente em relação à organização do trabalho pedagógico, bem como reflexões teorizadas sobre as suas ações pedagógicas.

A análise dos dados inspirou-se na análise de conteúdo (MORAES, 1999) e na análise temática (MINAYO, 1992). Esse método de análise foi escolhido por favorecer e possibilitar a organização, articulação e interpretação dos dados.

Após a primeira leitura do material, foram elencadas temáticas que apareciam nos registros. Depois, as temáticas mais referidas nos registros foram reunidas em categorias, sendo elas: (i) avaliação e planejamento das atividades, (ii) dúvidas, (iii) aprendizagem e estratégias. Após essa categorização, fez-se um comparativo daquilo que aparecia nessas categorias nas primeiras semanas de estágio (1ª a 3ª semanas) e mais ao final do estágio (6ª a 12ª semanas), procurando encontrar indícios da constituição dos conhecimentos docentes ao longo do estágio.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer uma análise preliminar de um registro reflexivo, foi possível encontrar indícios sobre os conhecimentos constitutivos da docência nesse período de formação. Fazendo um comparativo entre os elementos que aparecem nas escritas da 1ª a 3ª semana de estágio e entre a 6ª e 12ª semana, pôde-se notar transformações naquilo que é mais enfatizado na escrita da estagiária e de que maneira tais elementos aparecem.

Entre a primeira e a terceira semana do estágio, os elementos que mais aparecem nos registros reflexivos estão ligados a questões de avaliação e planejamento das atividades. A avaliação das atividades é descrita mais em termos do que “deu certo” e/ou “deu errado” e menos em relação à aspectos que podem estar envolvidos nas atividades para que elas tenham dado certo e/ou errado. O seguinte registro é ilustrativo dessa dimensão: *“Não conseguimos realizar todas as atividades previstas para esse dia. Está difícil de darmos conta dos nossos planejamentos... Talvez estejamos perdendo muito tempo com as atividades...”* (Registro 01, 10/03/16). A professora-estagiária escreve sobre a dificuldade em relação às atividades e ao planejamento, mas não explicita quais atividades, o que não deu certo etc., deixando a escrita de uma maneira mais descritiva.

Ainda, é possível perceber que nessas primeiras semanas de estágio, as questões de conteúdo e aprendizagem aparecem pouco na escrita da estagiária. As questões de hipóteses/raciocínios das crianças não são muito enfatizadas. A escrita do registro é mais descritiva, relativa às atividades, permeada de dúvidas ligadas ao funcionamento da turma e da escola.

Nesse período, parece que as preocupações ligadas às posturas que as professoras-estagiárias devem ter é muito forte. O “como fazer” ainda é bastante enfatizado. *“O que fazer com aqueles que não fazem o tema? E com os que fazem? Devemos colocar ‘certo’ e ‘errado’?”* (Registro 01, 09/03/16).

Aspectos como estes são explicitados com força nos registros nesse período inicial do estágio, provavelmente por ainda ser um momento de bastante insegurança por parte das estagiárias, no qual elas ainda estão na busca de “fórmulas” que deem conta do momento pedagógico, momento este que não pode ser capturado, fechado em si, pois é imprevisível (MEIRIEU, 2002). Também nesse momento, as professoras-estagiárias ainda parecem ter medo de criar estratégias por si próprias. Com isso, pode-se problematizar se elas não estariam ancoradas



na ideia de que irão “aplicar” conhecimentos e não produzi-los no momento de sua ação, assim, não podem sair do planejado, pois estariam “fugindo” da aplicação.

Por outro lado, na 6ª semana de estágio outros elementos começam a ser enfatizados no registro da estagiária, principalmente aqueles ligados às aprendizagens das crianças, suas hipóteses e conhecimentos. As estratégias utilizadas pelas professoras-estagiárias e os conhecimentos que as mesmas têm para conduzir/planejar/avaliar suas aulas começam a ser mais explicitados, como pode ser visto no excerto a seguir:

“A facilidade que as crianças têm em acessar conhecimentos semânticos em detrimento de conhecimentos fonológicos tem me chamado a atenção há dias. [...] O conhecimento que está mais acessível para as crianças é aquele relativo à semântica, se eu pensar que provavelmente elas nunca devem ter sido desafiadas a pensar sobre rima e constantemente devem fazer relações de significado das palavras[...]. Nosso papel é ampliar o repertório das crianças e fazê-las atentar mais para os sons das palavras”. (Registro 01, 04/04/16).

Neste exemplo, é muito interessante notar a clareza que a professora-estagiária tem em relação aos conhecimentos que está explicitando, relativos ao ensino da língua, e como ao perceber que as crianças estão se apropriando ou não destes, começa a pensar em estratégias para suprir essas necessidades.

Esse diagnóstico que a professora-estagiária faz só é possível por meio do conhecimento de conteúdo (da língua) e o conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2014), sabendo o que precisa fazer para ampliar esses conhecimentos com as crianças. Conhecimento este que, segundo Shulman, é para os professores “seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 2014, p. 206). Assim, pode-se perceber que ao longo do estágio a construção do conhecimento específico do professor vai ganhando mais espaço nos registros da professora-estagiária.

No decorrer do tempo de estágio as dúvidas da professora-estagiária também vão se modificando. Primeiramente, elas se referiam ao funcionamento da escola e às questões de organização do tempo, como já explicitado anteriormente. Nas semanas finais, as dúvidas se voltam para questões de conteúdo e aprendizagem, conforme a questão a seguir, na qual a professora-estagiária está preocupada com o conhecimento que deve ser enfatizado: “*Como focar na fonologia e não em outras coisas, como a semântica?*” (Registro 01, 04/04/16).

A partir das questões levantadas, é possível pensar que a aprendizagem da docência requer a aquisição, a compreensão e a construção de diversos tipos de conhecimentos. E essa aprendizagem é processual (MIZUKAMI, 2002), pois, se



em um primeiro momento há questões que preocupam mais as professoras-estagiárias, como a organização do tempo - um conhecimento mais ligado ao momento da ação; após as adaptações desse momento inicial, as questões voltam-se para a organização dos conteúdos e das estratégias de ensino - conhecimentos que envolvem a ação, mas que pressupõem conhecimento de conteúdos e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo pelas professoras.

#### 4. CONCLUSÕES

A partir dessa primeira análise, foi possível perceber que os registros reflexivos são importantes materiais de análise, pois mostram a transformação das temáticas e conhecimentos da professora-estagiária no momento do estágio, revelando, por meio da escrita, um processo de aprendizagem da docência.

A escrita torna-se importante nesse processo, pois permite que as professoras-estagiárias explicitem sua ação e raciocínio pedagógicos (SHULMAN, 2014), bem como tenham condições para o ato de refletir sobre a sua ação pedagógica (FREIRE, 1996; NÖRNBERG, 2016). Além disso, na escrita, as professoras vão tornando suas teorias implícitas, explícitas (MIZUKAMI, 2002), processo importante para que as mesmas tornem-se autoras da sua ação, legitimando os professores como produtores de conhecimentos sobre e na sua ação.

Para o seguimento da pesquisa, ainda serão delineados os focos de análise, número de registros a serem analisados e como a análise dos dados prosseguirá.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, M. [coord.]. **Observação, registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários, 2ª edição. Espaço Pedagógico: Setembro, 1996.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, M. Fase de análise ou tratamento do material. In: \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 1992, p.197-247.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002. 203 p.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22/n.37/ p.7-32, 1999.
- NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: **XI ANPED SUL** - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR: Curitiba, PR.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.