

A UTILIZAÇÃO DOS DIÁRIOS DE AULA COMO FERRAMENTA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

THE USE OF CLASS DIARIES AS A REFLECTIVE TOOL IN PEDAGOGIST TRAINING

EL USO DE LOS DIARIOS DE CLASE COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGO

Simone de Miranda Oliveira França¹

Ana Cristal Barroso Pereira²

Sofia Ribeiro Garcia Souto Maior³

Manuscrito recebido em: 27 de maio de 2024.

Aprovado em: 16 de junho de 2024.

Publicado em: 31 de julho de 2024.

Resumo

Este trabalho é fruto da experiência vivenciada na disciplina de Prática de Ensino em Escola Fundamental, ministrada no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Compreende-se o tempo de estágio como um período de aprendizagem da docência e um lugar de transição, entre a formação e a profissão (Tardif, 2001), sendo fundamental no modo como nos tornamos professores (Nóvoa, 2019). A disciplina utilizou os diários de aula (Zabalza, 2004) como instrumento de observação, análise e registro das rotinas escolares, onde a prática de estágio se desenvolveu, e contemplou o tempo semanal vivido nas Instituições Educativas, as anotações (diários) realizadas pelos discentes e as partilhas nas aulas de Supervisão. Os diários foram escritos na perspectiva da abordagem metodológica da narrativa (Josso, 2010), em diálogo com as aulas observadas e o tempo de escola de cada estagiário. A partir do relato de duas alunas, à luz da teoria e dos registros dos seus diários, pode-se reconhecer que a prática dos estágios, auxiliada pela ferramenta dos diários, teve um grande valor formativo, sobretudo no que se refere ao exercício reflexivo sobre os dilemas e ao entendimento de referências para enfrentar tais contextos que atravessam a prática pedagógica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Diários de Aula; Dilemas; Narrativas.

Abstract

This work is the result of experience in the subject of Teaching Practice in Elementary Schools, taught in the Pedagogy course at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. It is understood that the internship a period of learning to teach and a place of transition, between training and the profession (Tardif, 2001), being fundamental in the way we become teachers (Nóvoa, 2019). The discipline used class diaries (Zabalza, 2004) as an instrument for observation,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2274-1956> Contato: simonemofranca@gmail.com

² Coordenadora adjunta de Projetos Educacionais Comunitários da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3027-0642> Contato: anacristal.sh@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9034-7098> Contato: sofiargarcia2013@gmail.com

analysis and recording of routines in educational spaces, where the internship practice was developed, and included the weekly time lived in the Educational Institutions, the notes (diaries) made by the students and the sharing that took place in Supervision classes. The diaries were written from the perspective of the narrative methodological approach (Josso, 2010), in dialogue with the classes observed and the school time of each intern. From the report of two students, in the light of theory and records from their diaries, it can be recognized that the practice of internships, aided by the tool of diaries, had a great formative value, especially with regard to the reflective exercise on dilemmas and understanding references to face such contexts that permeate pedagogical practice.

Keywords: Supervised Internship; Initial Formation; Class Diaries; Dilemmas; Narratives.

Resumen

Este trabajo es resultado de la experiencia en la asignatura de Práctica Docente en la Escuela Primaria, impartida en la carrera de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. El tiempo de prácticas se entiende como un período de aprendizaje para enseñar y un lugar de transición, entre la formación y la profesión (Tardif, 2001), siendo fundamental en la forma en que nos convertimos en docentes (Nóvoa, 2019). La disciplina utilizó diarios de clase (Zabalza, 2004) como instrumento de observación, análisis y registro de las rutinas escolares, donde se desarrolló la pasantía, e incluyó el tiempo semanal de permanencia en las Instituciones Educativas, los apuntes (diarios) realizados por los estudiantes y el intercambio en clases de supervisión. Los diarios fueron escritos desde la perspectiva del enfoque metodológico narrativo (Josso, 2010), en diálogo con las clases observadas y el tiempo escolar de cada pasante. Del relato de dos estudiantes, a la luz de la teoría y los registros de sus diarios, se puede reconocer que la práctica de las pasantías, ayudada por la herramienta de los diarios, tuvo un gran valor formativo, especialmente en lo que respecta al ejercicio reflexivo sobre los dilemas. y comprender referentes para afrontar dichos contextos que permean la práctica pedagógica.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas; Formación inicial; Diarios de clase; Dilemas; Narrativas.

Introdução

O estágio curricular desempenha um papel fundamental na formação inicial docente, proporcionando uma relação fundamental entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática cotidiana do ambiente escolar. É visto como uma etapa enriquecedora da aprendizagem da docência, que contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal do futuro educador (Silva; Gaspar, 2018). Nessa perspectiva, corroboramos o que os autores assinalam, ao dizerem que o estágio curricular

É compreendido como campo 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 (Silva; Gaspar, 2018, p. 206).

Os autores sinalizam o lugar de especificidade do estágio ao concebê-lo como “*práxis*”, o que evidencia a relação entre a Universidade e a realidade prática do contexto educativo: um vínculo que permeia a reflexão sobre o fazer docente, as experiências e aprendizados adquiridos no contexto institucional e a conexão com a teoria, pautada nas disciplinas cursadas ao longo da formação acadêmica (Borssoi, 2008).

Alguns pontos podem ser destacados ao considerarmos esta especificidade: em primeiro lugar, o estágio oferece a oportunidade de desenvolver os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica em situações reais de ensino. Essa experiência prática é fundamental para consolidar conceitos teóricos, permitindo que os futuros professores compreendam a dinâmica da sala de aula, as características dos alunos e os desafios que enfrentarão no exercício da profissão. Esse é um olhar de quem vai conhecer e reconhecer a escola como um profissional em formação (Cyrino; Benites; Souza Neto, 2015). Um segundo aspecto diz respeito à autorreflexão e o seu papel formativo, isto é, os estagiários têm a possibilidade de analisar suas práticas e identificar pontos favoráveis da sua formação, bem como outras áreas que precisam ser desenvolvidas. Essa autorreflexão é essencial para o crescimento profissional, promovendo a adaptação e o refinamento das estratégias pedagógicas.

A interação direta com alunos, colegas e demais membros da comunidade escolar também é um elemento valioso no período do estágio. Esse contato proporciona uma compreensão mais ampla das diversidades presentes no ambiente educacional, enriquecendo a visão de mundo. O estagiário aprende a lidar com a heterogeneidade de alunos, suas necessidades individuais e as peculiaridades do contexto escolar, o que favorece o exercício de outras capacidades, como empatia, consciência social, limites e possibilidades de ação e trabalho em equipe (Casagrande et al., 2012). Uma vez que o professor lida não apenas com o conhecimento, mas também com a formação dos alunos enquanto sujeitos que atuam no espaço onde transitam e se relacionam, tais habilidades tornam-se muito importantes no exercício da docência.

Há, ainda, os aspectos que se referem a “se colocar como professor, deixar a posição de aluno que sempre ocupou e assumir-se como alguém que está se tornando um profissional” (Cyrino; Benites; Souza Neto, 2015, p. 257). Desafio posto, próprio do exercício docente, em que o começo da trajetória profissional pode ser comparado a uma fase de adaptação e exploração, atravessada pelo confronto com a realidade.

A partir dos elementos acima, este trabalho objetiva discutir a experiência vivenciada na disciplina de Prática de Ensino em Escola Fundamental, ministrada no curso de Pedagogia/Licenciatura da PUC-Rio, a qual utilizou os diários de aula, na perspectiva de Zabalza (2004), como instrumento de observação, análise e registro das rotinas nos espaços educativos, onde a prática de estágio se desenvolveu. Ratificamos que o uso dos diários já é uma prática recorrente na disciplina. Para o autor, os diários se constituem em um documento “em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (idem, p. 13).

Destacamos que os diários de aula foram compreendidos como um importante recurso formativo para os alunos estagiários, ao considerarmos que o exercício do registro e a narrativa construída a partir deles incidiram em momentos de reflexão sobre seu fazer (Méndez; Flores, 2021), suas ações enquanto estagiários (suas observações, sua forma de registrar e como fazê-lo, o que destacava da prática observada e as análises feitas) e sobre o próprio cotidiano do estágio (as rotinas, a relação com o docente, com a Instituição campo do estágio, dentre outros aspectos). Esta produção, portanto, abarca a experiência vivida durante o segundo semestre de 2023 e toma por referência a narrativa de duas alunas que refletiram sobre suas vivências e os dilemas nos estágios com base nos registros dos seus diários.

Narrativas e reflexões sobre o caminho percorrido

Narrar é uma prática inerente à nossa essência como indivíduos, conforme destacado por Passeggi (2018), que enfatiza que "narrar é humano" (idem, p. 11). Essa afirmação fundamenta-se na ideia de que a narrativa está intrinsecamente ligada à própria humanidade, conforme delineado por Barthes (2011). Sob essa assertiva, parafraseando Benjamin (1993), é possível dizer que ao narrar suas vivências, experiências e história, o indivíduo não apenas compartilha sua narrativa, mas também se encontra consigo mesmo. Ao narrar, a pessoa atribui significado às suas experiências passadas e utiliza esse significado para aprimorar sua formação, conforme proposto por Josso (2010).

Esse movimento narrativo encontra lugar no exercício proposto aos estagiários, com os registros dos seus diários de aula. Zabalza (2004) defende a criação e a manutenção de diários de aula, que possibilitam a reflexão acerca da prática docente e a expressão de percepções e sentimentos sobre as situações que ocorrem no cotidiano. Ao realizar os apontamentos quanto ao vivido no campo, suas observações, suas inquietações e reflexões, os sentimentos, contextos, lembranças, descobertas, pausas, indagações etc., os estagiários poderiam perpassar o dito, preenchendo-o de sentido e de formação (Ribeiro, 2024). Assim, esta proposta “integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que tornam a narrativa única, original e irrepetível, por conta dos significados pessoais contidos em cada uma das histórias narradas” (Souza; Meireles, 2018, p. 18).

Tais narrativas se configuram, também, na reflexão da prática observada, sobre o campo, na forma com que se enxerga e se compreende o mundo a partir do que se educa, como nos afirma Freire: “compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (Freire, 2020, p. 38).

Em consonância com Freire (2020), a respeito dos movimentos de mudança a partir dos desvelamentos da realidade, a proposta apresentada à turma que cursava a disciplina campo de estágio consistiu nos registros das observações das aulas (diários), nas partilhas durante as aulas de Supervisão e nas discussões ocorridas a partir destas partilhas. A posteriori, com base nos apontamentos compartilhados e reflexões advindas desse movimento, identificamos os dilemas presentes (Zabalza, 2004) nos relatos narrados, suas recorrências nas diferentes escolas e ações docentes, agrupando-os com o intuito de fazermos uma análise teórica mais profunda de cada um e como estes afetavam a prática e o espaço educativo. Mais objetivamente, como conhecer a realidade educativa nos ajuda a compreender os processos e mecanismos que impactam o cotidiano da sala de aula e tudo o que a constitui.

Oportuno dizer que, para Zabalza (2004), dilemas são “situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18), e que demandam ser analisadas e selecionadas pelos professores. Ou seja, são situações que possibilitam mais de uma resposta, em que muitas vezes uma das opções vai de encontro às outras.

Isto posto, o diálogo que estabeleceremos com as narrativas presentes nesta produção advém dos registros de duas estagiárias, nominadas como E1 e E2, que tratam dos dilemas identificados por estas, oriundos das suas observações no campo de estágio, ocorridas nas turmas do 4º Ano e 5º Ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Para tal, inicialmente, trazemos a compreensão delas sobre os diários de aula:

[...] mantive um diário com anotações relativas ao que era observado, incluindo falas, gestos e comportamentos, identificando se eram recorrentes ou não e quais os seus efeitos no ambiente da sala de aula - sejam eles realizados pelos adultos ou pelas crianças. [...] o registro nos diários foi de grande importância para o meu desenvolvimento enquanto professora em formação. A partir das anotações torna-se possível analisar os fatos com certa distância, mas mantendo a precisão e os detalhes do que aconteceu no momento (E2).

A fim de manter registros sobre o dia a dia do estágio, fui orientada a alimentar um diário de aula. [...] A união entre teoria e prática foi fundamental para a minha formação, pois tornou concreto o que estava apenas em textos e autores (E1).

Os registros acima denotam o papel que os diários de aula desempenharam nos processos formativos do campo de estágio: aprofundam a observação, em função da possibilidade de retomar determinados momentos ratificados nos apontamentos e viabilizam a reflexão desses pontos, ancorando-os à luz dos referenciais teóricos. Eles colaboram com o exercício narrativo, que vai se aprimorando na medida em que o próprio ato de escrita cria um repertório mais vasto sobre a aprendizagem do que vem a ser professor, bem como desenvolve um olhar mais ampliado sobre a identidade docente: “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor” (Nóvoa, 2009, p. 182).

Desta feita, a chave para a escrita do diário, a partir de Zabalza (2004), foi a identificação de dilemas em sala, que gerou uma reflexão aprofundada sobre os acontecimentos. O autor compreende que os dilemas “constituem esse ponto de encontro entre o saber e o fazer docentes, entre a experiência pessoal e a experiência profissional dos professores” (idem, p. 128). Essa perspectiva do registro pessoal, para a análise de ações pedagógicas, traz o lugar de singularidade para as narrativas, quando os relatos ajudam a capturar a complexidade e a riqueza das experiências vividas, proporcionando uma visão mais integral e contextualizada dos fenômenos experienciados e/ou estudados. O relato da Estagiária 2 ratifica os pontos acima mencionados:

A partir da identificação dos dilemas habituais é possível analisá-los com mais profundidade e traçar paralelos com outras escolas. Na disciplina de estágio havia o compartilhamento das experiências em diversas escolas, o que propiciava a comparação de dilemas e contribuía para a elaboração de alternativas, caso um dia nos deparemos com tal situação em lugar de professoras. Além disso, o estudo minucioso dos dilemas dialogava com a literatura científica através da produção de trabalhos acadêmicos (E2).

Nos aspectos referentes aos dilemas, conforme já mencionado, os agrupamos por recorrência e, em sequência, a partir dos momentos de compartilhamento, buscamos aprofundá-los tomando por base as contribuições teóricas da disciplina em voga ou de outras disciplinas já cursadas na graduação. Entendemos que tanto os registros quanto a identificação e a análise dos dilemas foram postos como desafios a partir de uma postura reflexiva (Passarelli, 2021), em que o “pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 36). Tais desafios corroboraram o exercício analítico, trazendo à tona alguns dilemas que se reverberaram nos registros que seguem, sendo o primeiro deles o que diz respeito à tensão entre afeto e ordem:

O primeiro dilema que observei foi a constante tensão entre afeto e ordem na rotina docente, que o próprio Zabalza (2004) menciona. Percebi que, muitas vezes, a postura afetuosa era vista como “flexível demais” e não transbordava para o contexto pedagógico, ficando restrita a momentos de lazer. Levantou-se em mim o questionamento: é possível disciplinar e cultivar a afetividade ao mesmo tempo? Essa dicotomia foi a que mais sobressaiu durante o estágio. (E1).

É possível perceber, neste relato, que o campo de estágio estava atravessado pela dicotomia afeto e ordem, como algo que mais se sobressaiu dentre os aspectos observados, sobretudo porque impelia a professora a lidar com esta realidade a todo momento, mesmo que, às vezes, não percebesse. Desta maneira, a prática de reflexão sobre dilemas, na perspectiva do registro apresentado, poderia ser um instrumento importante também para a (formação e prática da) docente, oportunizando a avaliação e análise do seu próprio fazer (Sacristán; Gómez, 1998, p. 198).

Um outro dilema referiu-se à diferenciação intencional e à diferenciação involuntária, um outro embate que ocorre em classe (André, 1999). A autora defende a valorização das diferenças em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, entende que, caso seja

involuntária, ela pode aumentar as desigualdades entre os alunos. Isso significa que compreender e considerar a diferença pode ser muito positivo, caso seja feito com uma intencionalidade pedagógica. O perigo da diferenciação sem propósito educativo é que a escola seja um não-lugar para os diferentes, os que fogem do padrão, o que pode acarretar práticas cotidianas de desrespeito aos estudantes, violências e até exclusão (Esteban, 2006).

Retomando, neste ponto, as turmas que foram campo de estágio (4º e 5º Anos do Ensino Fundamental), sinalizamos dois aspectos concernentes aos dilemas observados, no tocante ao currículo e à compreensão frente à dicotomia que aborda a questão maturidade versus responsabilidade:

Em minha observação, situações costumeiras diziam respeito à passagem ao 6º ano e ao trabalho com os conteúdos, com limitação de tempo devido a aproximação do fim do ano letivo. Inicialmente não relacionados, à luz das reflexões do autor pude identificá-los como dilemas curriculares. O que ensinar? É preciso preparar os alunos para a série seguinte? Se sim, como? Como definir os conteúdos que devem ser ensinados? Como distribuir o tempo para ensiná-los? Como estabelecer conteúdos prioritários, em caso de falta de tempo? (E2).

No 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notei também uma constante comparação da turma com outras séries; ora com bebês do Maternal ora com os mais velhos do 5º ano. [...] Mas o que elas são, no presente? Será que dá tempo de trabalhar suas identidades na escola? Essa reflexão foi muito importante para que eu percebesse o lugar onde os adultos, muitas vezes, colocam as crianças: não a partir de si mesmas e de suas potencialidades, mas da comparação com o outro (E1).

Na narrativa da Estagiária 2, identificamos que a eminente passagem do 5º para o 6º ano engloba uma vasta gama de questionamentos e de domínio acerca das questões curriculares, que abarca elementos não apenas próprios do conteúdo de um ano para outro, mas que envolve, inclusive, as adequações destes frente à prontidão e maturidade dos alunos para os processos de aprendizagem.

A esse respeito, encontramos uma linha de conexão com o dilema identificado pela Estagiária 1, que trata sobre maturidade e responsabilidade. Esse tipo de dilema pode levar os alunos a uma dificuldade de pertencer socialmente à sua geração e de se identificar com sua própria idade, pois são sempre lembrados daquilo que eles *não são* ou daquilo que eles *quase são*. Quem são os alunos que adentrarão no 6º ano? Quais as suas potencialidades e

demandas? O que já trazem consigo? Por outro lado, por que a comparação é um elemento que ressalta as referências sobre o sujeito hoje e o do futuro? Motta (2009) afirma que tanto as crianças como os professores tendem a relacionar maturidade e responsabilidade com a faixa etária.

Ainda nesta perspectiva sobre currículo, um outro dilema concerne à tensão entre o que se deve fazer e o que realmente se faz, isto é, o currículo e a prática (Zabalza, 2004). Nesse sentido, o uso do livro didático e a autonomia do professor se colocavam em confronto quase diariamente:

Percebi que o planejamento era todo estruturado em torno do material didático na escola e que isso, muitas vezes, não era avaliado. Por exemplo, havia um livro que mencionava bastante os aspectos regionais do Mato Grosso do Sul, como se fossem familiares – e estamos no Rio de Janeiro – e possuía algumas respostas ilógicas aos exercícios, o que não foi debatido, revisto nem usado como oportunidade de aprendizagem. Entretanto, compreendo que os professores podem enfrentar dificuldades de tempo e de planejamento e o uso de materiais prontos se torna capaz de preencher essas lacunas; o problema é serem usados acriticamente (E1).

A questão do material didático e do seu uso nos planejamentos docentes, é uma discussão que perpassa tempos e segmentos. Segundo Hargreaves (1994 *apud* Hagemeyer, 2004, p. 68), “a escola se constitui hoje em um receptáculo político, no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade”; problemas esses que se revelam em decisões sobre o material didático e a autonomia docente, na escolha pela formação da identidade das crianças, no lugar do erro e da diferença em sala de aula. Essas escolhas podem parecer pequenas quando perdidas no oceano do dia a dia, mas indicam questões e dilemas que a própria sociedade enfrenta, afora entendermos que é um dos papéis do professor preparar seus alunos para a cidadania.

Atentando aos aspectos que dialogam sobre erros e acertos, ao longo da escolarização, bem como o lugar de um não saber, destinado ao erro (Salsa, 2017), esse foi um outro dilema identificado. Gomes e Rocha (2022) entendem que o erro é uma parte importante da aprendizagem, tendo em si uma potencialidade de escuta, de revisão, de novas metodologias de ensino, de reflexão sobre a prática:

Ao contrário dessa percepção, porém, constatei que os erros dos alunos eram vistos como obstáculos e corrigidos de imediato. Dificilmente, os estudantes clareavam suas dúvidas, tinham perguntas, e isso pode ter alguma ligação sobre o papel do erro nessa prática (E1).

É fato que tratar *com* e *sobre* o erro se constitui um dos grandes desafios dos processos de ensinar e aprender: “Se, por um lado, não há consenso quanto à forma de lidar com o erro, por outro lado, há consenso quanto à constatação de que errar é inevitável na prática escolar” (Spinillo et al., 2014, p. 58). Os autores discutem como podemos transformar o erro em algo didaticamente produtivo e não excludente, ratificando que “Se não houvesse erros, não haveria aprendizagem, pois tudo estaria, de antemão, aprendido e conhecido” (idem, p. 66).

A profissão docente se cria e recria a partir de suas demandas, do seu contexto e do conhecimento pedagógico aprofundado, e tem a sua dimensão técnica, política, cultural e social (Hagemeyer, 2004), mas também a sua dimensão humana, que é permeada de afetos, silêncios, ordens, abraços, choros, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental – assim como acontece na vida das demais pessoas que não estão na escola. Desta forma, compreendemos, através de todas as análises e dilemas narrados, a importância destes para uma trajetória docente que envolva reflexão-prática-reflexão, seja nos processos de formação inicial, como ocorrido no campo de estágio, seja nos processos de formação continuada dos professores que já se encontram inseridos e atuando no espaço educativo.

Conclusão (ou inconclusões)

Objetivamos com esta produção discutir sobre as contribuições dos diários de aula, na perspectiva de Zabalza (2004), enquanto possibilidade formativa para o campo de estágio, entendido como instrumento de observação, análise e registro das rotinas nos espaços educativos, onde a prática de estágio se desenvolveu, através das narrativas registradas por duas alunas da disciplina de Prática de Ensino em Escola Fundamental, ministrada no curso de Pedagogia/Licenciatura da PUC-Rio.

Com base nos apontamentos compartilhados e reflexões advindas desse movimento, identificamos os dilemas presentes nos relatos narrados, suas recorrências nas diferentes escolas e ações docentes, agrupando-os com o intuito de fazermos uma análise teórica mais profunda de cada um e como estes afetavam a prática e o espaço educativo. Mais objetivamente, como conhecer a realidade educativa nos ajuda a compreender os processos e mecanismos que impactam o cotidiano da sala de aula e tudo o que a constitui. As questões aqui apresentadas, foram extraídas dos registros dos diários dessas alunas e, como dilemas, entendemos que as mesmas não possuem respostas únicas nem corretas. Zabalza (2004) defende a criação e a manutenção de diários de aula, que possibilitam a reflexão acerca da prática docente e a expressão de percepções e de sentimentos sobre as situações que ocorrem no cotidiano. A prática dos diários permite a revisão dos processos pedagógicos e auxilia na tomada de decisões.

Em consonância, o desafio do registro dos diários em prol da percepção dos dilemas que envolvem essa microssociedade, nominada como escola, bem como o pensar sobre eles também foi ponderar o desejo de uma formação integral do ser humano em uma prática docente futura, para ambas as estagiárias, com todas as suas particularidades e desafios.

Nesta produção, tratamos sobre dilemas referentes a um largo alcance do contexto escolar, como a tensão entre afeto e ordem (disciplina), diferenciação intencional e a diferenciação involuntária (para tratar sobre as diferenças em sala de aula), estrutura curricular (ingresso no 6º ano), a relação entre maturidade e responsabilidade (de que forma o outro é enxergado e a partir de qual referencial), a vinculação entre o que se deve fazer e o que realmente se faz (o currículo e a prática, o papel do planejamento) e, por fim, o lugar do erro no processo de ensino-aprendizagem (como algo didaticamente possível e não excludente). Elencar dicotomias não significou, muitas vezes, resolvê-las, mas gerar ainda mais perguntas para que não estagnemos o exercício reflexivo sobre as nuances que perpassam e constituem o trabalho docente.

Referências

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 11-24.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTHES, R. **A preparação do romance**: Palestras e seminários no Collège de France, 1978-1979 e 1979-1980. Imprensa da Universidade de Columbia, 2011.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PEDAGOGIA, 1, 2008, Cascavel. **Anais [online]**. Cascavel: Unioeste, 2008.

CASAGRANDE, A. L.; CYRINO, M.; JUTKOSKI, M.; CAMARGO, M. A. J. G. Problematização do tempo na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v.22, n.41, p.101-123, 2012.

CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**, v.19, n.2, p.252-260, 2015.

ESTEBAN, M. T. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p.7-20, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

GOMES, D. L.; ROCHA, M. F. L. A importância do erro para a aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, v.16, n.34, p.39-46, 2022.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n.24, p.67-85, 2004.

JOSSO, M. C. Meu Herbarium: narrativas de experiências vivenciadas com o reino vegetal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 9, 2021, Brasília. **Anais**. Brasília: UNB, 2021.

MÉNDEZ, A. E. L.; FLORES, J. I. R. Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. **Formação Docente**, v.15, n.33, p.5-17, 2023.

MOTTA, F. “Estou de mal com você!” – As crianças e exercício das práticas de autoridade. In: KRAMER, S. (org). **Retratos de um desafio**: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 181-197.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, 2019.

PASSARELLI, L.G. A escrita como recurso reflexivo na aprendizagem, no ensino e na pesquisa: Dossiê Temático. **VERBUM**, v.10, n.2, p.2-8, 2021.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, v.34, n.2, p.147-156, 2018.

RIBEIRO, S. F. O. O uso do diário de campo na formação inicial de professores no contexto do programa Residência Pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9, 2023. **Anais [online]**. Lajeado: Plataforma Espaço Digital, 2023.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALSA, I. S. A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. **REMATEC**, v.12, n.26, p.86-99, 2017.

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 de estudos pedagógicos**, v.99, n.251, p.205-221, 2018.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (orgs.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

SPINILLO, A. G.; PACHECO, A. B.; GOMES, J. F.; CAVALCANTI, L. O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso? **Boletim Gepem**, n.64, p.57-70, 2014.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZABALZA, M. **Os diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.