

# Perspectivas e dilemas do ofício de professor: reflexões no contexto do ensino de física

## Teacher's perspectives and dilemmas: reflections on teaching Physics

*Sônia Elisa Marchi Gonzatti* [soniag@univates.br](mailto:soniag@univates.br)

*Maria Ines Corte Vitória* [mvitória@puhrs.br](mailto:mvitória@puhrs.br)

### Resumo

O desenvolvimento profissional docente coloca-se como um objeto de estudo relevante em um cenário em que novas exigências são incorporadas ao trabalho docente. O professor precisa articular saberes de ordem epistemológica, psicológica, metodológica e prática no desenvolvimento do seu trabalho. E é nesse contexto que surgem as tensões que envolvem as diferentes dimensões da prática pedagógica. A aproximação entre o campo da pesquisa, da prática e da formação coloca-se como uma necessidade e, ao mesmo tempo, como um dilema do ofício de professor. Neste artigo, são compartilhadas algumas tensões e contradições que permeiam a prática profissional de uma professora de física. Os dilemas foram recortados a partir de um diário de aula elaborado ao longo de um semestre de trabalho. Percebeu-se o potencial do mesmo como instrumento de desenvolvimento profissional. Evidenciou-se, também, a possibilidade da prática profissional em sala de aula tornar-se um instrumento permanente de reflexão e de investigação.

**Palavras-chave:** formação docente, prática pedagógica, diários de aula.

### Abstract

Professional teaching development may be considered a relevant object of study facing the new demands attached to the work of teaching. Teachers have to handle knowledge concerning the epistemological, psychological, and methodological demands, besides the work of teaching. It is in such context that tensions involving the different dimensions of pedagogical practice take place. Approaching the field of researching, teaching, and getting formation is a requirement and, at the same time, a dilemma for the work of teaching. In the present essay some tensions and contradictions concerning the work of teaching of a teacher of Physics are shared. Dilemmas were taken from classroom teacher's notes elaborated along the semester. It was shown its potential as an instrument of teaching development and research. In addition it revealed the possibility of class teaching work to become a permanent instrument of reflection and investigation.

**Key words:** teaching formation, pedagogical practice, teacher's notes.

### Contexto do trabalho

Na perspectiva de professora que atua principalmente na área de ensino, conciliar e agregar ao trabalho diário as contribuições do campo da pesquisa e da formação coloca-se como um desafio. Construir nossa ação concreta, a qual envolve aspectos de diferentes naturezas, atividades e funções diversas, sem ignorar a dimensão subjetiva, sensível, da relação com o outro, torna-se, portanto, um dilema profissional significativo. Além disso, iniciar um trabalho

de pesquisa mais sistemático sobre a própria prática e conciliá-lo com as funções inerentes ao ensino é outro desafio que se coloca na trajetória deste estudo.

A intenção inicial deste trabalho é relatar um pouco deste processo em que me constituí como professora da área de física. Uma das estratégias desenvolvidas para sistematizar as reflexões foi a escrita de um diário de aula. Outra estratégia é o estudo de autores e de trabalhos que lidam com as tensões e os dilemas que se colocam no campo da prática, da pesquisa e da formação (NOVOA, 2004; ZABALZA, 2008; ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2010; AMARAL, 2010, HERBERTZ & VITORIA, 2010). O propósito deste trabalho é compartilhar alguns dos dilemas mais relevantes na prática do ensino e da pesquisa em ensino de física.

A principal função do professor ainda é preparar e dar boas aulas. Eu acredito nisso. Amaral (2010), também assinala que o professor deve ser capaz de ensinar, o que implicaria na transformação das informações em conhecimento (p.28). Os diferentes campos da pesquisa em educação e em ensino abordam diferentes temáticas - inovação curricular, novas metodologias, formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional -, mas em sua essência, há um desejo comum de se construir cenários melhores para a educação nacional, para os sujeitos que interagem nos diferentes espaços educativos.

Especificamente, a consolidação da formação docente como um campo autônomo de estudos vem reforçar esse papel essencial dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes. André (2010) aponta estudos que convergem para essa tendência e que têm se preocupado em definir qual é o objeto de estudo do campo (p.175). É o reconhecimento da importância do papel do professor na formação de sujeitos proativos, críticos e com competência técnica.

No campo particular do ensino de física, diferentes linhas de pesquisa emergiram e continuam atuais, ao trazerem importantes contribuições para o campo da docência e da formação inicial e continuada de professores na área. A meta principal também é melhorar a qualidade do ensino de física nos diferentes níveis de ensino. É neste contexto que eu me situo. É neste contexto que percebi importantes aproximações entre a área de educação, como um campo geral de estudos com origem na pedagogia, e a área de ensino de física.

## **A opção pelo campo da formação docente**

Nas diferentes áreas de ensino, e em diferentes níveis, desde a educação básica até a superior, o papel do professor é cada vez mais destacado como um dos aspectos fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Outros fatores obviamente têm relevância similar, mas as novas demandas que se impõem à educação estão exigindo um professor cada vez mais polivalente, flexível, conectado com as mudanças sociais, em permanente evolução e formação. Na área da educação, dada a importância deste tema, o mesmo firmou-se como um campo autônomo de estudos.

A formação docente, por sua vez, envolve diferentes perspectivas. Há a perspectiva da prática da docência, um espaço importante a partir do qual o professor desenvolve habilidades, pressupostos teóricos, pesquisa empírica, na medida em que vai testando e avaliando as possibilidades e os desencontros das diferentes teorias sobre ensino e educação com que tem contato. Portanto, o campo da prática é um espaço permanente de reflexão, que pode avançar para um espaço de pesquisa sistemática sobre a ação profissional.

Outra perspectiva é a que envolve os pressupostos teóricos - resultados de pesquisa, teorias de aprendizagem voltadas à cognição, às metodologias, à avaliação -, que o professor estuda durante sua formação inicial e continuada. E aqui nasce um campo de contradição e de conflito. É muito complexo traduzir muitos aspectos teóricos em ações concretas que

favoreçam um processo de aprendizagem mais eficaz. A relação teoria-prática não é nem simples, nem direta, nem linear. As contribuições do campo da pesquisa nem sempre estão acessíveis aos professores; quando o são, há várias implicações que dificultam a implementação desses resultados no contexto da prática docente.

Zabalza (2008, p.26) parece conciliar estas perspectivas, quando assinala que a consciência se coloca como componente básico do saber prático docente. Destaca a importância deste saber prático no desenvolvimento profissional:

“la reflexión sobre la propia práctica (...) hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, para pasar a un terreno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación.” (Zabalza, ib.).

Visto de outro ângulo, a formação docente também se coloca como um campo de estudos de interesse pessoal, a partir do que define este tema como campo autônomo de estudos. O objeto de estudo do campo “são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições, para exercer a atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Ainda, segundo a mesma autora, o desenvolvimento profissional está relacionado à qualidade do ensino, e em última (ou primeira) instância, à qualidade da aprendizagem dos alunos (ib.). Isso é convergente com a premissa de que a função primordial do professor ainda é dar boas aulas. Há uma intencionalidade e um planejamento intrínsecos ao processo de desenvolvimento profissional, e esses processos visam promover a mudança.

Por essas razões, este campo tem se mostrado fértil a esta incipiente pesquisadora. O objeto de estudo do campo consegue integrar as diferentes dimensões do trabalho docente e contribuir de uma maneira mais concreta e próxima da realidade do professor que atua principalmente no campo da docência. Portanto, esse artigo nasce como um exercício de aproximação entre as dimensões do ensino e da reflexão sobre a própria prática como um espaço permanente de formação e desenvolvimento profissional e como um caminho de pesquisa que começa a percorrer.

Independente da área de ensino, “o bom professor precisa ser capaz de refletir sobre a educação em sua totalidade, mas dele se espera que seja também capaz de ensinar promovendo aprendizagem” (Amaral, p.31). Essa abordagem promove uma aproximação entre a pesquisa em educação e a pesquisa em ensino de física, além de destacar o sujeito professor como uma figura central na melhoria da educação em diferentes áreas e níveis de ensino.

## **Desenvolvimento profissional: dimensões e tensões do ofício de professor**

O desenvolvimento profissional docente é considerado o objeto de estudo do campo da formação docente. Segundo André, (2010), este conceito se justifica porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino, e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade. Ao longo da vivência profissional, o professor desenvolve competências, juízos de valor, constrói conhecimentos teóricos e práticos sobre o ofício de ser professor. Desenvolve seu jeito de trabalhar a partir das vivências que teve na sua trajetória de estudante e de professor. E procura constituir-se equilibrando as experiências do campo da formação e do campo da prática. Para a autora, muitos estudiosos do tema consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, e profissionalização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno (p.175).

Por um lado, o desenvolvimento profissional tem um caráter individual. O professor constrói saberes práticos, epistemológicos, metodológicos, a partir de suas crenças individuais e do contexto em que está inserido. As experiências que teve como estudante também influenciam na forma de trabalhar e na elaboração de um modelo sobre ser professor. Nem tudo que o professor aprende, lê ou ouve nas diferentes instâncias de formação profissional é transferido para seu campo de saberes e fazeres. A individualidade do sujeito é determinante na definição dos pressupostos e das premissas a partir das quais planeja e executa seu trabalho.

Por outro lado, esse desenvolvimento tem um caráter coletivo, mediado pelo contexto, pelos pares, pelas linguagens, pelos códigos e significados compartilhados. O caráter interacionista da aprendizagem marca também nossa aprendizagem sobre ser professor. Nessa perspectiva, os diferentes olhares e as diferentes dimensões do trabalho docente adquirem igual relevância nos estudos sobre o desenvolvimento profissional. Mais que um antagonismo, essas duas dimensões da aprendizagem docente são complementares, dialogam entre si.

Nesta complexa interrelação entre docência, pesquisa e formação, surgem os conflitos e as tensões. Para Cunha (2010), o tema da formação profissional tem aumentado de complexidade no contexto atual. Um dos argumentos que esta autora apresenta para isso é que “a sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, decorrentes do mundo do trabalho, da revolução mediática e da alteração da estrutura familiar” (p.129). De fato, não é preciso muita análise para perceber que, ao professor contemporâneo, está se atribuindo novos e complexos papéis, outras exigências, para além do compromisso com a construção e a socialização do conhecimento construído historicamente. O trabalho de Hertz e Vitória (2010), desenvolvido em um curso superior de formação de professores, descreve em detalhes esse cotidiano de trabalho e de formação docente (p.43).

Por tudo isso, o conteúdo da formação docente não pode mais se constituir em algo estático e permanente. Pelo contrário, por mais que tenhamos aprendido com as experiências passadas, é impossível torná-las eficazes em contextos que se alteraram. Então, pensar a própria formação profissional como um processo evolutivo exige reconhecer que “o conteúdo da formação é sempre volátil, mutável e processual”. (CUNHA, 2010, p.130). Essa ênfase perpassa tanto o campo da formação, onde são preparados professores e pesquisadores, quanto o campo da prática docente direta nos níveis da educação básica e superior, que não envolvem diretamente a formação de professores. Temos que nos reconhecer aprendizes e lidar com as tensões que vão surgindo. Porém, assumir a contradição, segundo Cunha, tem algumas implicações nos processos formativos:

“fugir das soluções únicas ajuda a enfrentar as tensões da prática profissional. Estimular o pensamento reflexivo, a autonomia nos processos de decisão, os procedimentos investigativos como forma de conhecer a realidade constituem processos metodológicos adequados a uma formação que assume a contradição como pressuposto do trabalho e da profissionalização docente.” (Cunha, 2010, p. 132).

Cunha também destaca a premissa de que o professor é um trabalhador da contradição. E que contradições são essas? A autora aponta três eixos que auxiliariam para uma compreensão analítica sobre o tema. Denominou-os de *acertos e desacertos entre a formação e o trabalho docente*. (Cunha, 2010, p.132).

Na perspectiva deste trabalho, parece apropriado comentar o conceito de formação e sua relação com a docência, um dos três eixos apresentados pela autora em seu artigo. A formação integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição. “... é algo que pertence ao próprio sujeito. (...) é uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das

aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal”. (ib, p.134). Isso reforça a dualidade individualidade versus coletividade do desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2004) é enfático: “ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio”. Concordo. Em essência, podemos ou não assumir e introduzir as aprendizagens da formação inicial e continuada em nossa ação. Podemos ou não refletir sobre nossa prática e produzir alternativas de trabalho na direção de uma educação de mais qualidade.

Portanto, essa decisão é pessoal. O registro das vivências e dos dilemas em diários de aula coloca-se como uma estratégia metodológica que permitirá um movimento de reflexão e racionalização sobre a própria prática. Revela-se um espaço de suavização e de reconhecimento da contradição, do conflito, da tensão, que são aspectos intrínsecos às diferentes dimensões envolvidas no ofício de ser professor. Concluindo, podem fornecer subsídios riquíssimos para que o professor assuma, com menos medo e mais autoria, uma atitude investigativa sobre a própria prática profissional. É esse exercício de sistematização que socializo na próxima seção.

## **O diário de classe como um instrumento de desenvolvimento profissional: reflexões (in)conclusivas**

### **O registro como um instrumento de reflexão e (re)construção**

A problemática discutida neste artigo envolve a complexidade do exercício docente, atento que deve estar às inovações, à formação, à qualidade do próprio trabalho, em sala de aula ou em outros âmbitos educacionais. O registro dos desdobramentos desta questão em um diário de aula coloca-se, inicialmente, como um espaço de liberdade e de racionalização das próprias experiências. O primeiro objetivo de escrever o diário foi esse. Mas o exercício evoluiu. De uma perspectiva de catarse protegida, meu diário transformou-se em um registro sistemático das vivências passadas, contemporâneas e das perspectivas e das dúvidas que o futuro pode apontar, em um espaço para identificar a contradição inerente à profissão, que se converte em uma experiência reveladora:

“la escritura es, dese modo, un espacio de silencio para recordar el camino y vislumbrar las huellas dejadas, pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a luz de aquello que ya fue, de lo que es y del futuro, que aún es incierto porque no es. (Carrillo, in: Zabalza, p. 33).

De acordo com Zabalza (2008, p.19), os diários podem servir tanto a uma finalidade investigativa quanto a uma finalidade mais voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Os diários escritos a partir do contexto em que estou inserida e da problemática que trago para reflexão, se aproximam da segunda perspectiva. Reconheço, em minha escrita, diferentes dilemas. Uma das possibilidades do diário de aula é *“identificar los dilemas que iban apareciendo em el diário e inferir cuáles eran los procesos deliberativos y de resolución práctica que los profesores ponían em marcha com respecto a dichos dilemas.”* (ib. p. 22).

Para Herbertz e Vitória (2010), os diários cumprem seu papel, de dirigir o olhar sobre os aspectos pedagógicos e subjetivos envolvidos na escrita e isso serve para destacar dilemas para que o professor faça uma reflexão mais sistematizada sobre seu fazer diário. “A escrita denota a história de cada sujeito” (p.38). Ao fazer meu próprio diário, analisá-lo, e agregando os elementos teóricos da disciplina de doutorado cursada, percebi a função da escrita nesse processo.

## Os dilemas a partir do meu lugar

Nos diferentes registros, foi possível identificar uma preocupação latente, sistemática, com as contradições e os conflitos que nascem na multiplicidade e na complexidade do trabalho de professor. O trabalho didático é desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança, e as aulas se concretizam sob uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. Conciliar essas dimensões é um movimento contraditório e o professor está posicionado nesse campo. Tardif e Lessard (2008) retratam bem esse cenário da pós-modernidade no qual nos inserimos. Pluralismo cultural, relativismo ético, uso da droga pelos jovens, mutações do mercado de trabalho, repercutem diretamente no ensino, de modo que o trabalho docente, na contemporaneidade, representa uma atividade profissional complexa e de alto nível (p.9). Reconheço todas essas características em minha prática profissional. Atuar em sala de aula exige a construção e a conciliação de saberes continuamente, mas também exige alguma habilidade no campo da afetividade, visto que lidamos com pessoas com diferentes desejos, expectativas e problemas reunidos em um espaço comum.

No ensino de física, há estudos que convergem para os temas apresentados acima. Para exemplificar, linhas de pesquisa como história e filosofia da ciência, teorias de aprendizagem, concepções prévias, aquisição de novos conhecimentos integrados aos que o sujeito já possui, metodologias de ensino, TICs, se consolidaram na área e continuam atuais. Trazem contribuições valiosas para o contexto da sala de aula. A formação de professores também é um tema de destaque na área.

Portanto, também há tensões detectadas na área. Geralmente, a perspectiva - e a expectativa - do professor é diversa daquela do pesquisador. Resende e Ostermann (2005) detectam aproximações e desencontros entre as demandas que os professores de física apontam desde seu contexto de sala de aula e as linhas de pesquisa mais amplamente investigadas no ensino de física. As autoras concluem que, enquanto o viés dessas é marcadamente cognitivista, os professores levantam aspectos afetivos relacionados à aprendizagem (p.334), apontando embates psicológicos, culturais, sociais, remetendo a aspectos daquele cenário pesquisado por Tardif e Lessard em um contexto mais amplo (estudo internacional).

No ensino de física, as contradições e as tensões se intensificam. Em um campo da ciência em que a abstração, a capacidade de análise e síntese, a construção de modelos de realidade, habilidades matemáticas avançadas são atributos necessários para atingir um nível de aprendizagem mais adequado e integrador e para desenvolver competências técnicas necessárias à aplicação da ciência na tecnologia, essa problemática se desdobra em múltiplos desafios concretos na ação de ensinar e de aprender. Essa é a minha localização. E nas esquinas das dimensões do meu fazer diário, cruzo com alguns dilemas que podem ser socializados.

## Diálogos comigo mesma

Diário um: Escrevi sobre a experiência de lecionar a disciplina de Prática de Ensino de Física no curso de licenciatura em ciências exatas, requisito ao respectivo estágio. É um espaço rico, pois permite reunir aspectos teóricos e metodológicos da Física. Debateram-se as implicações de algumas teorias da área, suas implicações e aplicações na prática da sala de aula. O debate sobre construtivismo e ensino de ciências, subsidiado por leituras prévias, foi muito apropriado para refletir sobre os dilemas da minha prática. Sobre isso, escrevi:

*De tudo que li e discutimos em aula, destaco: **não é fácil ser construtivista**; aliás, é quase impossível auto-declarar-se como tal. Mas é possível assumir posturas, desenvolver estratégias, propor ações que sejam coerentes com essa abordagem. Dos vários enfoques apresentados, o construtivismo me soa mais razoável como uma linha filosófica.*

*Epistemologicamente, há várias teorias de aprendizagem que se desdobram em aspectos mais concretos e que estão apoiadas nesses pressupostos. E é isso que nos cabe refletir e construir, sobre o que pode ser incorporado à nossa prática. Sobre o que pode melhorar os processos e os resultados de ensinar e de aprender. Tanto a experiência quanto o estudo nos dão essa habilidade. Mesmo sem dados rigorosos, sem tempo de pesquisar sistematicamente as variáveis que envolvem a docência, construímos nossas reflexões, fizemos avaliação do nosso trabalho, temos muito informação empírica relevante que permite subsidiar nossa tomada de decisão.*

Nesta passagem, destaquei pelo menos três dilemas, interrelacionados que estão com a problemática principal deste estudo. O primeiro, sobre o construtivismo, que foi reduzido a uma metodologia de ensino em que a criatividade e a autoria do professor foram amplamente confundidas com falta de planejamento. Em vários momentos do diário, destaco aspectos práticos do meu trabalho com os quais tento me aproximar de uma postura mais construtivista. Dentre eles, destaco a postura de mediação que precisamos adotar em uma abordagem interacionista da aprendizagem e as implicações metodológicas dessa postura.

A mediação parece ser a principal premissa teórica do construtivismo. Os alunos possuem conhecimentos prévios. A interação e a aquisição de novos conhecimentos é fortemente influenciada pelos mesmos. Mas nem sempre é possível, em turmas numerosas como as que eu leciono<sup>1</sup>, desenvolver atividades que permitam um diagnóstico mais preciso sobre o nível anterior de conhecimento de cada aluno. Para contornar essa dificuldade, uso muitos questionamentos, situações-problema, para detectar concepções alternativas, as quais geralmente são debatidas em grupo. As atividades são concebidas para que os alunos aprofundem a sua compreensão sobre determinados conceitos e fenômenos, e para que percebam a necessidade de aprender algo novo. Atividades em grupo também são muito utilizadas, visto que favorecem o trabalho em equipe, bem como a socialização, contraste e (re) construção de significados.

O segundo dilema que destaco em minha prática está relacionado com a perspectiva do campo da prática e da formação como um campo de tensões. Detecto o dilema, e sobre ele reflito no diário dois:

*É fundamental que os pesquisadores se mantenham vinculados às áreas de origem. (...) A necessidade, me parece, é construir condições básicas para que a pesquisa possa ser viabilizada nos contextos de atuação dos professores, nos diferentes níveis de ensino. Talvez não pesquisa tão formal, mas a pesquisa que possa contribuir concretamente para melhorar e qualificar o ensino nos diferentes níveis.*

*Esses argumentos parecem estar de acordo com a premissa de que a função primordial do professor ainda é dar boas aulas (Vitória, aula 31/03/2011). Ao professor que opta em permanecer no campo do ensino, como eu, enquanto também pesquisa, precisa ser coerente entre o que acredita e o que faz. Ambas as dimensões são igualmente importantes. São complementares.*

*Parece que essa é uma tensão entre o campo da formação e o campo da prática. Conciliar a pesquisa, formação permanente, com o ensino. Registrar nossa ação, como um mecanismo de afastamento. Uma visão topográfica do nosso trabalho. A escrita permite esse olhar mais racional sobre nós mesmos.*

O terceiro dilema do diário um envolve o reconhecimento do papel da pesquisa no desenvolvimento profissional e a dificuldade de implementá-la na prática. Este dilema está

---

<sup>1</sup> De quatro turmas semanais (20 horas), três têm 60 alunos ou mais.

relacionado à problemática central que esse artigo se propôs a desenvolver. Cada vez mais, sinto a necessidade de investigar com mais organização e regularidade minha própria prática. De certa maneira, os registros nos diários das disciplinas<sup>2</sup> e no diário de aula são uma fonte importante para começar um processo de investigação. Ao me apropriar das análises e resultados de pesquisa em ensino, vou assimilando aspectos ao meu trabalho, mas também vou percebendo que já acumulei alguns saberes de ordem prática e metodológica que poderiam ser compartilhados com os pares. Contudo, há aspectos de logística a serem melhorados para que eu me envolva mais nesse campo, sem me afogar em muitas tarefas! Esta é mais uma contradição com a qual tenho de conviver e construir alternativas gradativamente. Cada coisa a seu tempo.

Para além das contribuições do campo da pesquisa, o professor constrói soluções imediatas e planejadas em meio à imprevisibilidade. A gestão da sala de aula se dá em um nível imediato, mas também em um nível geral, e isso é uma tarefa essencialmente problemática (ZABALZA, 2008, p.23). Nenhuma teoria, sozinha, dá conta disso. O professor desenvolve *competência epistemológica*, que congrega um modelo de professor como profissional que utiliza de maneira sistemática procedimentos de indagação, que é capaz de manipular os resultados das investigações aplicáveis à sua atividade e de converter-se ele mesmo em investigador de sua prática. (ib. p.26). Ao analisar meus registros, percebo como fui evoluindo em planejar e implementar soluções concretas e aplicáveis ao contexto em que estou inserida. Construimos 'feeling' para lidar com a diversidade e a imprevisibilidade da sala de aula, para além das competências necessárias quanto ao domínio teórico e metodológico dos conteúdos desenvolvidos.

Assim são gerados os dilemas. Eles nascem da reflexão. Do contraditório. Da complexa relação teoria-prática. Do caráter contínuo e evolutivo do desenvolvimento como profissional do ensino. Do contraste, da comparação entre o que é o ideal e o que é possível. Vale destacar que aqui eu me vejo refletida. Os registros do meu diário de aula apontam várias contradições. Mas também registram as soluções e as alternativas que venho implantando para superá-las ou minimizá-las. Ainda, registra a minha angústia com as situações que não consigo resolver. E o dilema tem essa característica: nem tudo tem solução imediata, às vezes nem solução há.

Ainda assim, em meio às contradições, às múltiplas tarefas, à diversidade de temas que se tem que estudar e pesquisar, para dar boas aulas, para cursar o doutorado, para produzir boas escritas, o ofício de professor me encanta sempre mais.

*Diário dois: gosto muito, adoro aprender-ensinar física. Porém, é muito difícil concretizar vários pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos. como realizar aulas que favoreçam a interação aluno-aluno, aluno-professor, o atendimento mais customizado das dificuldades de aprendizagem, uma avaliação processual com tantos alunos? Tenho tentado varias coisas nessa direção. Algumas mudanças sempre são possíveis de concretizar. Algumas iniciativas têm se mostrado favoráveis à evolução da aprendizagem. Outras falham.*

### **A subjetividade, para encerrar...**

Diário três: Ensinar física.

*A física é muito menos exata e pragmática do que se faz parecer. E o ensino de física deveria expor muito mais esse caráter inacabado e evolutivo da ciência. Como eu construí essa percepção? O inconformismo com o mau desempenho, o desinteresse da maioria dos jovens*

---

<sup>2</sup> Cadernos nos de planejamento das aulas de disciplinas e onde, geralmente, são anotados aspectos sobre o andamento das aulas, o que deve ser retomado, o que não foi concluído, etc.

*pela área me moveu muito. Não é fácil, mas há muitas maneiras de encantar nossas crianças e jovens falando do fascinante mundo da física.*

Diário quatro: Encerrando...

*Para finalizar o infundável, que é constituir-se profissional nesse campo de tensões e de alegrias, “Tecendo uma manhã”, de João Cabral de Melo Neto.*

Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito e o lance a outro;  
De um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro;  
E de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,  
Para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

## **Referências:**

AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (org) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp.24-46.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp.174-181, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. (org) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp.129-149.

HERBERTZ, D. H.; VITÓRIA, M.I.C. Os diários de aula como possibilidade de qualificação profissional dos professores em formação no ensino superior. **Práxis**, Ano VII, Vol. 1, jan. 2010. pp.37-44.

NÓVOA, Antonio. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <<http://www.cremariocovas.sp.gov.br/>> Acesso em: junho 2011.

RESENDE, F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de Física: novos elementos para repensar essa relação. In: **Cad. Bras.Ens. Fis.**, v.22, n.3. dez. 2005. pp.316-337.

TARDIF, M.; LESSARD, C (org). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.7-22.

ZABALZA, M.A. **Diarios de clase. Um instrumento de investigación y desarrollo profesional**. 2ª ed. Madri: Narcea Ediciones, 2008.