



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA
LICENCIATURA EM QUÍMICA

Rafhaella Carrazoni Martins

**Estágio curricular de Química no Ensino Médio orientado pela investigação
temática proposta por Paulo Freire e pela escrita e leitura de um diário virtual
coletivo**

Florianópolis
2025

Rafhaella Carrazoni Martins

**Estágio curricular de Química no Ensino Médio orientado pela investigação
temática proposta por Paulo Freire e pela escrita e leitura de um diário virtual
coletivo**

Trabalho de Conclusão de Curso II submetido ao curso de Licenciatura em Química do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves

Florianópolis

2025

Martins, Rafaella Carrazoni

Estágio curricular de Química no Ensino Médio orientado pela investigação temática proposta por Paulo Freire e pela escrita e leitura de um diário virtual coletivo / Rafaella Carrazoni Martins ; orientador, Fábio Peres Gonçalves, 2025.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Graduação em Química - Licenciatura, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

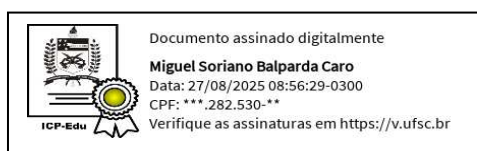
1. Química - Licenciatura. 2. Diário de aula. 3. Formação docente. 4. Educação científica. I. Gonçalves, Fábio Peres. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Química - Licenciatura. III. Título.

Rafhaella Carrazoni Martins

Estágio curricular de Química no Ensino Médio orientado pela investigação temática proposta por Paulo Freire e pela escrita e leitura de um diário virtual coletivo

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Química e aprovado em sua forma final pelo Departamento de Química.

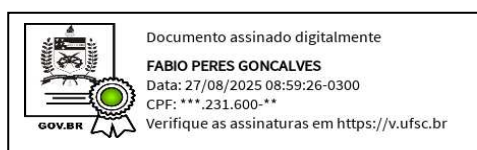
Florianópolis, 11 de julho de 2025.



Prof. Miguel Soriano Balparda Caro

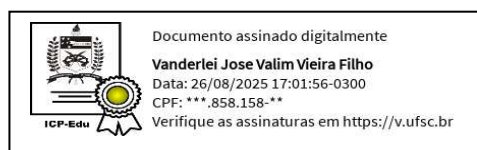
Coordenador do Curso

Banca examinadora



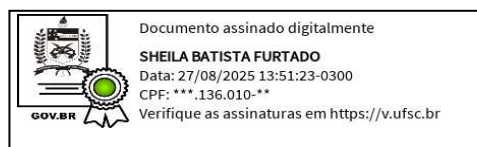
Prof. Fábio Peres Gonçalves, Dr.

Orientador



Prof. Vanderlei José Valim Vieira Filho, Dr.(a)

Avaliador



Prof.(a) Sheila Batista Furtado, MSc.

Avaliadora

Florianópolis, 2025

Este trabalho é gratamente dedicado ao Deus Trino — autor e consumidor da minha fé, Senhor e Salvador da minha vida —; ao meu maior amor, Valdemir Filho; à minha família, meu bem mais precioso; e aos meus gatinhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Senhor Jesus, cujo amor fiel, graça e presença constante foram o alicerce sobre o qual este trabalho se construiu. Foi Ele quem permitiu que tudo cooperasse para o bem, conduzindo cada detalhe desta jornada com propósito e cuidado.

Ao meu marido, Valdemir Filho, dono do meu coração e do abraço mais acolhedor do mundo, minha gratidão profunda por todo amor, paciência e incentivo. Sua companhia amorosa foi refúgio em dias difíceis e força silenciosa nos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus pais, Luís Ederaldo e Angela, que me sustentaram de todas as formas possíveis — emocional, espiritual e materialmente —, meu amor eterno e meu reconhecimento mais sincero. À minha irmã, Dhanielle, meu cunhado, Cristiano, e minha sobrinha, Débora, que me acolheram com generosidade e me deram as condições concretas para que eu pudesse cursar o que sonhava, deixo um emocionado agradecimento.

Aos meus gatinhos, Zoro e Nami, fiéis companheiros de todas as madrugadas de pesquisa, escrita e silêncio, que com seus miados e ronrones aqueceram minha rotina — e os meus pés — e tornaram este processo mais leve.

Ao meu irmão, Christian (*in memoriam*), que não saiu dos meus pensamentos e do meu coração nem por um instante.

Ao meu orientador, professor Fábio, que foi mais do que um guia acadêmico — foi um verdadeiro mentor e amigo. Sua paciência, escuta atenta, confiança e incentivo foram essenciais para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço também à minha banca avaliadora, professora Sheila e professor Vanderlei, que acompanharam minha jornada com empatia, competência e olhar atento, contribuindo significativamente para o aprimoramento deste trabalho.

Não poderia deixar de mencionar Paulo Freire, cujo legado e obra generosa, crítica, revolucionária e tão humana inspirou não apenas este trabalho, mas minha visão de educação e docência.

A todos que, de diferentes formas, me conduziram até aqui com palavras, lições, gestos, orações, abraços ou silêncios, meu muito obrigada.

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*.

RESUMO

A literatura tem apontado a necessidade de análise das práticas educativas atuais e das concepções que as fundamentam para superação das limitações nas compreensões de docentes da educação básica acerca da abordagem temática de Paulo Freire.. O presente trabalho visa, portanto, identificar os saberes necessários à prática educativa mobilizados na escrita de um diário de aula durante o desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio, desenvolvido nas componentes curriculares Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química II e III e orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire. A análise se fundamenta nas reflexões sobre os atos de ler e escrever, a partir dos pressupostos descritos nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *A Importância do Ato de Ler* de Paulo Freire. O exame do diário de aula foi orientado pelos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme descrita por Moraes (2003), Moraes e Galiuzzi (2007) e Gonçalves (2020), articulando teoria e prática para aprofundar a compreensão e comunicação das experiências registradas. Como resultados, identificaram-se saberes relacionados à reflexão crítica sobre a prática, respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento, rigorosidade metódica, tomada consciente de decisões, estética e ética, saber escutar, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, respeito à autonomia dos educandos, corporeificação das palavras pelo exemplo, bom senso, convicção de que a mudança é possível e o reconhecimento de ser condicionado. Conclui-se que o diário de aula, especialmente quando concebido como um espaço dialógico e coletivo, potencializa a formação crítica do professor em formação, permitindo-lhe atuar de forma mais consciente, comprometida e transformadora na realidade escolar.

Palavras-chave: Diário de aula; Formação docente; Educação científica.

ABSTRACT

The literature highlights the need to analyze current educational practices and the conceptions that underpin them in order to overcome the limitations in basic education teachers' understanding of Paulo Freire's thematic approach. This study, therefore, aims to identify the types of knowledge essential to educational practice that are mobilized through the writing of a teaching journal during a high school Chemistry internship, guided by the stages of the thematic investigation process proposed by Paulo Freire. The analysis is based on reflections regarding the acts of reading and writing, drawing on principles from *Pedagogia da Autonomia* (Pedagogy of Autonomy) and *A importância do ato de ler* (The Importance of the Act of Reading). The teaching journal was examined using the procedures of Discursive Textual Analysis (DTA), as described by Moraes (2003), Moraes and Galiuzzi (2007), and Gonçalves (2020), in order to articulate theory and practice and to deepen the understanding and communication of the experiences recorded. The results revealed knowledge related to critical reflection on teaching practice, respect for students' knowledge, awareness of human incompleteness, methodological rigor, conscious decision-making, aesthetics and ethics, active listening, understanding education as a form of world intervention, respect for students' autonomy, embodiment of words through example, common sense, the belief that change is possible, and the recognition of being conditioned. It is concluded that the teaching journal—especially when conceived as a dialogical and collective space—enhances the critical development of preservice teachers, enabling them to act more consciously, ethically, and transformatively within the school context.

Keywords: Teaching journal; Teacher education; Science education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	INTERLOCUÇÃO TEÓRICA	17
2.1	“PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA”	17
2.1.1	Não há docência sem discência	17
2.1.2	Ensinar não é transferir conhecimento	22
2.1.3	Ensinar é uma especificidade humana.....	29
2.2	A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER.....	34
2.3	DIÁRIOS DE AULA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	35
3.	METODOLOGIA.....	38
3.1	ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJETO.....	38
3.2	REVISÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO DE QUÍMICA	41
3.3	DIÁRIO DE AULA COLETIVO VIRTUAL	42
3.4	ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	43
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
4.1	ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA	46
4.2	ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS	48
4.3	ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO.....	50
4.4	ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA	53
4.5	ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES.....	54

4.6 ENSINAR EXIGE ESTÉTICA E ÉTICA.....	57
4.7 ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR.....	58
4.8 ENSINAR EXIGE APREENSÃO DA REALIDADE.....	60
4.9 ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO	62
4.10 ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DOS EDUCANDOS.....	63
4.11 ENSINAR EXIGE A CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO	
65	
4.12 ENSINAR EXIGE BOM SENSO	66
4.13 ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL	67
4.14 ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO DE SER CONDICIONADO.....	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
6. REFERÊNCIAS	73

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação docente tem passado por transformações significativas. Em grande medida, essas mudanças têm sido orientadas por abordagens tecnicistas e gerencialistas. Essa tendência se expressa, sobretudo, nas políticas de formação continuada voltadas à implementação de reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), cujos documentos orientadores evidenciam fortemente a presença de princípios gerencialistas (Vieira Filho e Gonçalves, 2023). Tais diretrizes revelam uma racionalidade voltada à padronização de práticas e à eficiência de resultados, relegando a segundo plano a formação crítica e dialógica. No entanto, instituições resistem a esse cenário e se empenham em construir propostas formativas que busquem atender à demanda por uma educação mais reflexiva, comprometida com a valorização dos saberes docentes em sua complexidade. Segundo Nóvoa (2009), essa transformação está pautada na ênfase dada às atividades que asseguram a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Dentre essas atividades, encontram-se a atenção aos primeiros anos de exercício profissional, a inserção dos jovens professores nas escolas, a valorização do professor reflexivo e um processo formativo embasado na investigação. A pesquisa da própria prática em um contexto de estágio supervisionado curricular de educação científica, portanto, sustentada por uma análise crítica, emerge como uma abordagem fundamental de transformação da ação docente, objetivando não apenas o desenvolvimento do educador, mas também o aprimoramento das suas práticas profissionais.

Nesse contexto, a importância da investigação e reflexão sobre a prática docente torna-se evidente, conforme atestam Kierepka e GÜLLICH (2016). Esses autores argumentam que a reflexão permite ao professor construir um conhecimento mais robusto e consistente, contribuindo para a (re)construção contínua de sua identidade profissional, isto é, o espaço em que são construídas suas formas de ser e estar na profissão; o conjunto de suas ações (BREMM & GÜLLICH, 2022). Tal processo é essencial, especialmente em um cenário educacional que exige cada vez mais dos educadores.

O referencial de educação defendido pelo renomado educador Paulo Freire, especialmente no que se refere ao ensino de Química em contextos de estágios curriculares supervisionados, pode contribuir para esse tipo de discussão. Embora a proposta de trabalho com temas geradores, conforme delineada por Freire, seja reconhecida pela sua relevância e qualidade no processo formativo dos professores, nota-se uma carência nas reflexões acerca da implementação dessa proposta na prática docente. Silveira, Piaia e Gonçalves (2020) apontam que existem limitações nas compreensões de docentes atuantes na educação básica acerca dos processos envolvidos nessa abordagem, o que implica a necessidade urgente de um exame cuidadoso dessas limitações. Isto é, para superar os desafios identificados nas compreensões da abordagem temática, é fundamental uma análise minuciosa das práticas atuais e das concepções que as sustentam.

De acordo com os autores indicados, dois desafios principais se destacam nesse cenário: a incorporação da pesquisa do professor durante o estágio curricular e a sistematização de uma abordagem teórico-metodológica que sustenta a pesquisa da própria prática. Esses desafios não são apenas questões acadêmicas, mas refletem a urgência de se entender como os docentes mobilizam seus saberes nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino. Gonçalves, Silveira e Piaia (2021) sublinham a necessidade de pesquisas que explorem essas dimensões, enfatizando a problematização como um aspecto central para a educação dialógica e humanizadora proposta por Freire, pois atesta-se também uma carência de referenciais teóricos que tratem das demandas supracitadas.

Ainda no âmbito de pesquisa da prática docente, Ryder (2017) classifica os aspectos que influenciam diretamente o exercício da docência em três contextos interligados: os externos, que incluem as leis educacionais e as diretrizes curriculares; os internos, que se referem à realidade social dos estudantes e ao Projeto Político Pedagógico da instituição; e os pessoais, que abrangem fatores relacionados às experiências e à formação do docente. Gatti e Freguglia (2023) investigam esses contextos, buscando compreender como eles influenciam os saberes vivenciados pelos professores de Ciências e Biologia, identificando também os saberes que emergem a partir da prática profissional. De seus resultados, concluem que aspectos como os recursos materiais, o tempo de planejamento, a

burocracia das instituições e a fragilidade da autonomia docente em certas condições são fatores significativos para a construção de saberes necessários à docência. Atestam, por fim, que cada contexto é único e a bagagem formativa de cada professor é ressignificada a partir do desenvolvimento de suas ações docentes.

Com a finalidade de estabelecer metodologicamente um processo de análise da prática docente, considera-se as pontuações de Radetzke, Güllich e Emmel (2020) que destacam que as áreas de formação de professores têm reconhecido a importância das narrativas como um método de investigação no processo formativo. Güllich (2013) defende que a escrita reflexiva em diários permite que os docentes progridam, assumam e compreendam mais fortemente seu papel como autor e sujeito da sua formação. Além disso, a proposta permite não somente o ato de registrar, mas a possibilidade de consultar esses registros a qualquer momento oportuno.

Nesse mesmo contexto, considera-se também a perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura e a escrita que, segundo o conceituado autor, transcende a simples decodificação de palavras. Para ele, esses atos são caminhos para a libertação e desenvolvimento da consciência crítica, constituindo um processo político de conquista do poder sobre a própria existência (Freire, 1982).

De acordo com Silveira, Piaia e Gonçalves (2020), o uso do diário de aula virtual como um registro coletivo durante um estágio curricular supervisionado de Química não apenas favoreceu reflexões profundas sobre a prática docente, mas também serviu como valioso instrumento de pesquisa. Essa prática permite que os estagiários descrevam suas atividades e expressem suas experiências educativas de maneira mais pessoal e significativa. Portanto, a elaboração do diário de aula surge como uma ferramenta essencial para a formação docente, permitindo que o educador conecte teoria e prática em um processo contínuo de aprendizagem.

Considerando a relevância da reflexão sobre a prática pedagógica e os elementos que a influenciam, este trabalho tem como questão de pesquisa e objetivos:

Questão de pesquisa:

Quais saberes necessários à prática educativa são mobilizados na escrita de um diário de aula em relação ao desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire?

Objetivo geral:

Identificar quais saberes necessários à prática educativa são mobilizados na escrita de um diário de aula em relação ao desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire, com a finalidade de caracterizar as contribuições da escrita e leitura de um diário de aula, sob compreensão de Paulo Freire dos atos de ler e escrever.

Objetivos específicos:

i) Analisar saberes necessários à prática educativa de uma licencianda registrados em um diário de aula em relação ao desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire.

ii) Analisar saberes necessários à prática educativa de uma licencianda registrados em um diário de aula para interpretar empecilhos concernentes à estrutura do sistema educacional para desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire.

iii) Compreender por meio da análise de saberes necessários à prática educativa mobilizados por uma licencianda e registrados em um diário de aula, como o desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire e a própria escrita em um diário de aula podem ser contributivos à formação docente.

Para isso, o presente trabalho fundamenta-se em um referencial teórico que se baseia primordialmente nas considerações de Freire sobre os saberes necessários à prática educativa, conforme exposto em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996) e em suas reflexões sobre leitura e escrita, como

registrado em "A importância do ato de ler" (Freire,1982). As reflexões sobre a prática docente em uma perspectiva avaliativa de Paulo Freire interpretam a avaliação como uma ferramenta essencial para revelar acertos, erros e imprecisões, visando à correção e o aprimoramento da prática. Nesse sentido, o diário de aula se destaca como um instrumento que articula de forma explícita teoria e prática na formação de professores de Química.

A análise dos diários será realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes (2003), Moraes e Galiazzi (2007) e Gonçalves (2020), permitindo comunicar uma compreensão sistematizada e mais aprofundada das práticas docentes e dos saberes mobilizados durante um estágio curricular de Química articulada pelos pressupostos teóricos e perspectiva de sujeito histórico de uma licencianda.

2. INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

2.1 “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA”

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o consagrado educador Paulo Freire (1996) reflete as questões relativas à docência atrelada aos princípios éticos e pedagógicos basilares para o seu exercício na perspectiva de uma educação transformadora e libertária. Organizada em três capítulos que serão comentados a seguir, a saber: *Não há docência sem discência*, *Ensinar não é transferir conhecimento* e *Ensinar é uma especificidade humana* – a obra discute sobre o que o autor admite serem “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (Freire, 1996. p. 12), como o respeito à autonomia e à identidade do educando, a crucialidade do professor ser coerente em sua teoria e prática e o compromisso deste último com uma educação fundamentada em valores éticos e humanos, elencando assim os saberes pertinentes à ação docente emancipatória. Desse modo, este referencial se estabelece como principal interlocução teórica deste trabalho com a finalidade de identificar e compreender quais saberes são mobilizados na escrita de um diário de aula em relação ao desenvolvimento de um estágio curricular de Química no ensino médio orientado por etapas da abordagem temática de Paulo Freire.

2.1.1 Não há docência sem discência

Freire (1996) destaca primordialmente que seu objetivo é “alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica” (Freire, 1996. p. 12). Ao discorrer sobre esses saberes, o autor mantém suas concepções sobre a formação docente intrinsecamente conexas à reflexão sobre a prática educativo-progressiva. Desse modo, entende-se que a legitimidade de um processo de formação de um professor depende rigorosamente da existência do exercício reflexivo acerca da sua própria prática educativa.

A prática educativa exige saberes que, embora possam variar conforme a orientação ideológica do educador, são fundamentais para qualquer ensino de

qualidade. Uma compreensão crítica dessa prática estabelece que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar condições para que o saber seja construído ativamente por educador e educando. Essa relação dinâmica entre teoria e prática torna os processos de ensino e aprendizagem uma via de mão dupla, em que ambos aprendem mutuamente, enfatizando a importância da autonomia e da criatividade intelectual discente. Essa abordagem desafia o modelo tradicional de ensino “bancário”, no qual o conhecimento é simplesmente depositado no aluno, tornando-o passivo e um simples objeto da ação docente. Em contraste, a educação problematizadora incentiva o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” e o papel ativo do aluno em questionar e recriar o saber. Assim, o processo de aprender torna-se transformador e o educando desenvolve uma capacidade crítica que resiste aos efeitos limitantes do ensino autoritário, promovendo uma verdadeira emancipação intelectual.

Para formar educadores que promovam uma educação libertadora, é importante que a prática docente seja compreendida como uma experiência total, que envolve ética, estética e ideologia. A formação docente, nesse contexto, precisa valorizar a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento, onde ensinar e aprender são vivências que se completam. Dessa forma, o aprendizado vai além do acúmulo de informações, revelando-se uma vivência enriquecedora e emancipadora para todos os envolvidos.

Neste capítulo, Freire (1996) elenca nove saberes essenciais à prática educativa que evidenciam a interdependência entre docência e discência, sendo eles *a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a estética atrelada à ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.*

Em primeiro lugar, o educador democrático tem o papel de estimular a criticidade, a curiosidade e a autonomia dos estudantes, oferecendo mais do que a simples transmissão de conteúdo, mas criando condições para que o aprendizado seja desenvolvido a partir de uma postura crítica e transformadora. Essa postura é chamada por Freire de rigorosidade metódica e esse tipo de prática implica em educadores e educandos como co-criadores do saber, permitindo que os alunos se

tornem agentes ativos na construção e compreensão dos conteúdos, o que gera um aprendizado verdadeiramente significativo.

Ensinar com rigorosidade metódica faz emergir um conceito que o autor intitula “pensar certo” (Freire, 1996. pg. 15), que significa refletir sobre a realidade de maneira crítica, buscando entender as causas profundas dos problemas e as estruturas sociais que influenciam o mundo em vez de exercer simplesmente a memorização mecânica ou repetição inerte. O educador crítico se distancia da leitura acrítica e da mera absorção de informações, cultivando uma postura que relacione o saber teórico à realidade concreta. Assim, o verdadeiro aprendizado exige compromisso com o texto e com o contexto, e não apenas acumulação de informações.

O ato de ensinar e aprender envolve também compreender o conhecimento existente e estar aberto à produção de novos saberes. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996. p. 16). Docência e pesquisa, inseparáveis, trabalham em conjunto para conectar o que já se sabe com a exploração do que ainda está por ser “descoberto”. Dessa forma, o processo educativo torna-se uma prática contínua e dinâmica, em que o conhecimento é historicamente situado e sempre sujeito à evolução e superação. Como exemplificação, Freire (1996) apresenta os conceitos de curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica.

A curiosidade ingênua, proveniente do saber puramente experiencial, dá origem ao senso comum, conhecimento superficial adquirido pela simples observação e repetição e desprovido de qualquer problematização ou verificação metódica e sistemática. A curiosidade epistemológica se apresenta como a superação da curiosidade ingênua, em que o sujeito busca compreender profundamente os fenômenos, questionando suas causas, implicações e relações. O saber associado à pesquisa fomenta a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica, promovendo uma postura crítica e investigativa, características do professor pesquisador.

A curiosidade ingênua, apesar de suas fragilidades, não deve ser ignorada ou rechaçada pelo docente ou pela escola. Pelo contrário, deve ser vista como ponto de partida para o processo de problematização que converte essa curiosidade para

uma indagação a nível epistemológico. Dessa forma, Freire (1996) advoga em favor do respeito aos saberes dos educandos, adquiridos dentro de suas realidades - que, por muitas vezes são contraditórias e não questionadas, mas que são o cerne do impacto do processo de ensino e aprendizagem - e protesta contra a omissão de docentes e das instituições escolares que alegam que nada têm a ver com essas realidades e que seus papéis são restritos ao ensino de conteúdos, cabendo ao educando, em um momento posterior, decidir como utilizar esses conteúdos apreendidos. Neste mesmo contexto, Freire (1996) defende a criticidade como um saber fundamental para a superação da curiosidade ingênua.

Em seguida, Freire (1996) é assertivo ao afirmar que o processo de transição entre ingenuidade e criticidade caminham juntos à formação ética e à estética, no que ele retrata como “decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 1996. p. 18). Ele parte de uma crítica a um recorrente sucumbir às tentações de desvios fáceis mediante as dificuldades impostas pelos caminhos verdadeiros e, mediante suas capacidades de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper, a humanidade constitui-se de seres éticos. Além disso, considera que educar é, substancialmente, formar e, por isso, transformar a experiência em um mero treinamento técnico é depreciar o que existe de humano na prática educativa, que é o seu caráter formador. Tendo isso em vista, infere-se como característica da prática educativa necessariamente um testemunho rigoroso de decência e pureza, bem como profundidade, possibilidade, disponibilidade e direito, intrínsecos às essências de ética e estética.

Ainda no âmbito da ética, discorre-se também acerca de outro saber necessário à prática educativa que permeia as relações de docência e discência: a corporeificação das palavras pelo exemplo. Resgatando o conceito de pensar certo, Freire (1996) assegura que pensar certo é fazer certo. Em outras palavras, é fazer com que suas ações pedagógicas estejam em consonância com os seus discursos e que a falta desta sinergia invalida o peso das palavras, por mais convincentes que sejam. Doravante, em um contexto de ensino e aprendizagem libertários, é importante que os princípios humanistas, progressistas e emancipatórios não sejam parte tão somente da alocação docente, mas de cada atitude com finalidade educativa.

No tocante ao fazer certo, importa também que o professor esteja disponível para correr riscos, bem como não consentir ou declinar do que é novo ou velho pelo simples fato de ser novo ou velho. Nesta mesma ideia, é preciso ser definitivamente opositor a qualquer tipo de discriminação. O preconceito é uma afronta à condição humana e nega completamente a democracia e, por conseguinte, todos os saberes elencados anteriormente. Abraçar qualquer uma destas ações em detrimento ao diálogo culmina em um campo de discórdia hostil e, conforme sustenta Freire (1996), “o pensar certo (...) é dialógico e não polêmico” (Freire, 1996. p. 20).

Já é sabido que o saber construído a partir da prática, mas desprovido de criticidade, é considerado um saber ingênuo que requer a rigorosidade metódica característica da curiosidade epistemológica. Cabe então refletir acerca dos processos de reflexão da prática docente, apresentando-os como um movimento dinâmico e dialético que se estabelece entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Essa dinâmica e dialética podem ser estabelecidas pelo próprio professor em formação através da reflexão sobre suas ações, bem como pela relação dialógica entre o aprendiz e seu formador.

O pensar sobre o fazer permeia o conceito de pensar certo, está associado ao exercício de refletir sobre a própria prática e tem sua importância atrelada ao aperfeiçoamento da “próxima prática” (Freire, 1996. p. 18). Quando o professor em formação analisa criticamente suas ações, é possível reconhecer aquelas que são contributivas para o ensino e aprendizagem a fim de mantê-las e identificar aquelas que devem ser suprimidas ou reformuladas, esmerando continuamente as ações que vêm em sequência.

Para além do aprimoramento da prática, há também a elevação do próprio docente em formação. O percurso de consciência de seu ser e das suas razões de ser e a disponibilidade para mudar permitem que o aprendiz seja sujeito dentro de seu próprio processo. Além disso, Freire advoga que esta dinâmica favorece o processo de realizar a si mesma, no sentido de que quanto mais se pratica essa operação, mais hábil torna-se em fazê-la, adquirindo maior comunicabilidade no processo de superação de ingenuidade. Compreende-se então que, na perspectiva de Freire (1996), a prática docente está integralmente caracterizada por uma postura

ativa e comprometida por parte do professor em formação, sendo a reflexão sobre a prática o momento mais importante do processo formativo.

Por fim, Freire (1996) reflete sobre o saber associado ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural, apresentados como um ato pelo qual o indivíduo se reconhece como sujeito consciente e responsável. Ele destaca que a assunção – ou o assumir-se – não é apenas o conhecimento das próprias escolhas e consequências, mas uma tomada de posição crítica e transformadora. Assumir-se envolve perceber-se como um ser social, histórico e criativo, em relação com os outros, valorizando a diversidade e a "outridade" (Freire, 1996. p. 22) – isto é, o reconhecimento e a valorização do outro como sujeito – para compreender a si mesmo. Desse modo, Freire (1996) se opõe à formação docente pragmática e autoritária, que não promove a assunção de sujeitos e desconsidera a dimensão humana, emocional e social do processo educativo. Ele enfatiza a importância de pequenos gestos dos professores no desenvolvimento dos alunos, como no exemplo pessoal de um professor que, por meio de um gesto de respeito, reforça sua confiança.

Em suma, é imperioso que a prática docente equilibre criticidade e sensibilidade, promovendo a curiosidade epistemológica e a valorização das emoções, intuições e relações humanas no ato de ensinar e aprender.

2.1.2 Ensinar não é transferir conhecimento

Nesta seção, Freire (1996) aborda a compreensão do ensino como um processo que vai além da suposta transferência de conhecimento, destacando a necessidade de criar condições para que o aprendizado seja construído de forma crítica e reflexiva. O capítulo discorre também sobre as incoerências entre discurso e prática docente, como o uso de métodos autoritários para promover democracia ou ações que perpetuam preconceitos – mesmo em discursos antirracistas. Pelo exemplo do uso ideológico da conjunção “mas”, expõe factuais juízos implícitos que reforçam estereótipos e discriminações.

Atrelando essas tônicas ao conceito de “pensar certo”, Freire (1996) argumenta que o pensar certo nos processos de ensino e aprendizagem exigem,

além do rigor metódico já pontuado, a humildade e vigilância constante, rejeitando simplismos, incoerências e práticas espontaneístas. O "pensar certo" é apresentado assim como uma postura ética e exigente, essencial para o exercício de uma prática educativa transformadora.

Para aprofundar esta discussão, apresenta outros nove saberes exigidos à prática educativa e que exprimem pormenorizadamente o propósito do capítulo: a *consciência do inacabamento*, o *reconhecimento de ser condicionado*, o *respeito à autonomia do ser do educando*, o *bom senso*, a *humildade*, *tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores*, a *apreensão da realidade*, a *alegria e esperança*, a *convicção de que a mudança é possível* e a *curiosidade*.

Ao tratar sobre a ideia do inacabamento do ser humano, Freire (1996) pondera inclusive se esse saber não deveria ser o "ponto de que talvez devêssemos ter partido" (Freire, 1996. p. 26). Ele estabelece o inacabamento como inerente à vida, entretanto distinguido apenas entre seres humanos. Essa idealização refere-se à noção de que o ser humano está em constante desenvolvimento, aprendizado e transformação. Diferentemente de outros seres vivos, cujos comportamentos são fixos e instintivos, as pessoas são seres históricos, dotados da capacidade de transformar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, por meio da educação, da cultura e da reflexão.

De modo geral, o inacabamento tem algumas implicações na própria humanidade, pois acarreta no aprendizado contínuo, na autoconsciência e ação e, por fim, no potencial para a mudança. O primeiro apoia-se no fato de que o ser humano jamais atingirá a perfeição. Pelo contrário, está sempre aprendendo. O segundo, como consequência do primeiro, dá-se pela necessidade de buscar o autoconhecimento e a transformação até que, por último, modifique suas circunstâncias e supere a condição anterior, tornando-se um agente transformador. É importante ressaltar que o atributo de inacabamento não deve – ou não deveria – ser considerado uma falha ou defeito, mas sim uma qualidade que impulsiona à ação e ao crescimento.

No âmbito da prática docente, o conceito e a consciência do inacabamento têm poder de abranger e estruturar toda cosmovisão de Paulo Freire sobre a prática

educativa, pois respalda a ideia de educação como um processo permanente que acompanha o professor ao longo da sua vida e apresenta a prática docente como passível de desenvolvimento, aprendizado e transformação. E esta é a razão para Freire (1996) cogitar esse saber como ponto de partida.

O discernimento da condição de inacabado do ser humano acarreta em outro saber elencado: o do reconhecimento do ser condicionado. O ser humano não vive alheio à realidade que o cerca. Pelo contrário. É condicionado por forças sociais, culturais, econômicas e políticas que pesam sobre suas decisões e sobre suas expectativas. No entanto, conforme discutido previamente, é capaz de se reconhecer como inacabado, o que o coloca em constante busca e aprendizado. Essa consciência de ser "inacabado" é fundamental, pois implica que, enquanto seres históricos e sociais, não somos objetos passivos da realidade, mas sujeitos ativos que fazem parte da construção do mundo e de nós mesmos.

Freire (1996) sublinha que a educação, ao reconhecer essa inconclusão, se estabelece como um processo permanente, essencial para a formação de indivíduos que não se adaptam ao mundo, mas que nele intervêm e buscam transformá-lo. A prática educativa, portanto, deve ser ética no sentido de estar voltada à formação crítica dos alunos. Isso significa que educadores não podem "domesticar" seus educandos, mas sim incentivá-los a questionar e a se engajar de maneira ativa no processo de construção do conhecimento. Além disso, defende-se de forma veemente que a educação não torna os seres humanos educáveis, mas é o reconhecimento da própria inconclusão que os torna aptos para o aprendizado contínuo. A esperança e a ação transformadora, então, se fundam na consciência de que estamos sempre em busca de um conhecimento mais profundo e de um mundo melhor.

Embasando-se ainda nos fundamentos do saber relacionado à consciência do inacabamento daqueles que se percebem como inacabados, Freire (1996) aponta para o saber do respeito à autonomia do educando. A consciência do inacabamento humano, que nos torna éticos, implica a necessidade de respeitar as singularidades de cada indivíduo. Este respeito não se constitui em uma concessão, mas, de fato, é um imperativo ético, que exige do educador uma postura de vigilância constante

sobre sua própria ética, evitando comportamentos que possam transgredir esse princípio fundamental.

O educador que desrespeita a autonomia do educando, seja ao ignorar sua curiosidade, linguagem ou inquietações, comete uma transgressão ética. O autoritarismo, que sufoca a liberdade do aluno, e a licenciosidade, que abdica do dever de ensinar, rompem com os princípios da eticidade humana, que se baseiam na incompletude e na busca constante por aprendizado. A verdadeira dialeticidade, em que há troca e crescimento na diferença, só pode ser alcançada quando se respeita a autonomia do outro, permitindo-lhe estar em constante construção. Além disso, esse respeito à autonomia do educando não restringe-se aos atos ativos de transgressão da ética, mas também à passividade diante da violação cometida por outrem. Discriminação, seja racial, de gênero ou de classe, é imoral e é dever do educador combater tais práticas. A ética na educação, portanto, exige uma prática coerente, que respeite e valorize a identidade e a autonomia do educando, em consonância com o reconhecimento de sua incompletude e potencial de transformação.

A este último saber também está intrinsecamente conectado o saber do bom senso, que Freire situa no “corpo” da curiosidade (Freire, 1996. p. 32). Isto é, na posição de professor em formação, importa que seja metódica e não instintiva a prática da indagação, da comparação, da dúvida, do aferir, com a finalidade de aprimorar a eficácia da curiosidade e ela seja cada vez mais guiada pelo bom senso e este tenha influência sobre a orientação e fundamentação das táticas de luta – por meio da educação – e das tomadas de decisão em relação às práticas educativas.

O bom senso desempenha um papel fundamental na prática educativa, orientando constantemente o educador na avaliação e decisão de suas ações em sala de aula. Ele permite ao professor equilibrar a autoridade necessária para cumprir seu dever pedagógico, sem cair no autoritarismo, e distinguir notoriamente entre liberdade e licença. A autoridade docente, quando exercida de maneira justa, não é opressiva, mas sim uma ferramenta para orientar o processo de aprendizado.

Além disso, o bom senso é crucial para a prática da ética no ensino. O educador deve agir com coerência entre o discurso e a ação, evitando contradições

que possam desmoralizar a relação educacional. Neste mesmo sentido, o bom senso se manifesta ao reconhecer e agir diante de desigualdades e injustiças, como a fome e a miséria, e ao tratar o educando com respeito à sua autonomia e dignidade.

A prática do bom senso também se relaciona com a curiosidade intelectual, uma qualidade que, ao ser estimulada, amplia a capacidade de questionar e avaliar criticamente a realidade. O educador deve compreender que o conhecimento do aluno não se limita à teoria, mas também envolve a experiência vivida, que deve ser valorizada e respeitada no ambiente escolar. Assim, o bom senso é essencial para a criação de um ambiente educativo inclusivo, que reconheça e respeite a diversidade de saberes e experiências trazidas pelos alunos.

O exercício da docência exige também a compreensão profunda da realidade, que envolve não apenas o ensino, mas também a reflexão contínua sobre sua natureza. O professor, ao reconhecer a inconclusão do ser humano, compreende que a educabilidade não está ligada à adaptação passivamente, mas à transformação da realidade.

A educação, portanto, é um processo gnosiológico, político e moral. Demanda uma compreensão de sua própria natureza e uma competência docente que leve em consideração o caráter diretivo e os objetivos da prática educativa. A função do educador é respeitar a autonomia do aluno, ajudando-o a ser sujeito em sua própria formação, seja ele criança, jovem ou adulto. O respeito à pessoa do educando implica em assumir a responsabilidade de contribuir positivamente para sua formação, enquanto se respeita sua liberdade de escolha, incluindo o direito de discordar da postura do educador.

Além disso, importa que o docente assuma suas convicções de forma honesta, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de escolha nos alunos, sem se omitir em nome de uma falsa neutralidade. A prática educativa deve ser sensível aos desafios que não permitem a burocratização e deve ser conduzida com o compromisso de superar limitações, reconhecendo a importância do respeito mútuo entre educador e educando.

Além disso, Freire (1996) defende também a necessidade de um compromisso com a alegria e a esperança. Embora não haja garantias de que se consiga sempre criar uma atmosfera de alegria nos alunos, o docente deve se manter atento a ela como ambientação necessária para o processo pedagógico. A esperança é intrínseca à natureza humana e essencial para a educação, pois sem ela não haveria possibilidade de transformação, mas apenas determinismo. A desesperança, por sua vez, é uma distorção desse impulso natural. Muito além de crer que a realidade é passível de transformação, a esperança se manifesta no acreditar que nós somos dotados da capacidade de realizá-la através da união entre docente e discentes, resistindo ao que se apresentar como obstáculo à alegria.

A educação progressista deve, portanto, ser criticamente esperançosa, especialmente diante das adversidades, como as que o educador encontra ao trabalhar com comunidades marginalizadas. A esperança não é um conceito abstrato, mas algo que impulsiona a ação, pois a realidade social, embora muitas vezes cruel, não é inevitável. A luta por um futuro diferente é fundamentada na crença de que a história é feita de escolhas e possibilidades, e não de uma linha do tempo determinada.

Ao se deparar com a dura realidade de seus alunos, o docente deve cultivar a raiva legítima contra as injustiças, pois ela é uma motivação para a luta contra a opressão e a negação da humanidade. A adaptação à miséria ou à opressão, vista como algo natural ou imutável, é um discurso que nega a possibilidade de transformação e a luta por um mundo mais justo. O papel do educador é manter a esperança viva, resistir à acomodação e incentivar os alunos a se envolverem ativamente na mudança histórica.

Sob essa perspectiva, Freire (1996) apresenta também o saber relativo à convicção de que a mudança é possível. “É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação” (Freire, 1996. p. 41). Em uma reflexão mais profunda acerca da leitura de mundo e da esperança de transformação do futuro, o autor descreve a importância do conhecimento crítico e reflexivo para a transformação das realidades de marginalização, como as encontradas nas favelas. O texto defende que a história deve ser vista como uma possibilidade de mudança e não como um destino imutável. O professor, ao atuar

em contextos sociais desprivilegiados, não deve se limitar a adaptar-se às condições existentes, mas deve intervir e atuar ativamente para modificar as circunstâncias, desafiando as estruturas de poder e opressão.

A ideia de resistência é essencial para a preservação e valorização da identidade dos oprimidos, como exemplificado pela resistência da cultura africana no Brasil. A prática educacional deve, portanto, promover uma postura de rebeldia que se transforme em uma revolução prática, alinhando-se com a luta contra as injustiças sociais. Neste cenário, a educação não é meramente assistencialista, mas estimula a autonomia e a conscientização crítica, para que os oprimidos superem a culpa imposta pelo sistema e se tornem sujeitos de sua própria história..

Em suma, a prática educacional deve ser comprometida com a mudança social e a ação pedagógica entrelaçada com a conscientização política e a formação de uma nova percepção crítica sobre o mundo. O educador, ao envolver-se nesse processo, precisa também de uma contínua atualização de saberes específicos para sua atuação.

Encerrando o capítulo, Freire (1996) evidencia a centralidade da curiosidade como um saber essencial ao processo educativo. Argumenta-se que um ambiente pedagógico democrático promove o exercício ético e responsável da curiosidade, fundamental para a aprendizagem significativa. Esta curiosidade deve ser metodicamente aprimorada, passando da espontaneidade à forma epistemológica, que envolve reflexão crítica, formulação de perguntas e investigação rigorosa. Nesse contexto, a tecnologia, quando bem utilizada, é vista como um recurso potente para estimular a curiosidade. Além disso, o autor ressalta a importância de equilibrar liberdade e autoridade no ambiente educacional, evitando extremos de autoritarismo ou licenciosidade.

Por fim, defende que uma prática docente dialógica deve ser caracterizada por interação, abertura e desafio intelectual, com o professor e os alunos compartilhando um compromisso com a indagação constante. A curiosidade, nesse cenário, não apenas sustenta a aprendizagem, mas se transforma em um ato político e epistemológico essencial para o desenvolvimento humano.

2.1.3 Ensinar é uma especificidade humana

Neste capítulo, Freire (1996) introduz uma reflexão sobre o papel da autoridade docente no processo educativo. Ele destaca que a verdadeira autoridade não se impõe por meio da força ou pela reafirmação constante de seu poder, mas sim por sua segurança, sabedoria e respeito às liberdades dos educandos. Em outras palavras, uma autoridade democrática se constrói na firmeza de suas ações, na abertura ao diálogo e na humildade para revisar suas posturas quando necessário. Essa postura não só promove um ambiente mais saudável de aprendizado, mas também estimula a curiosidade e o crescimento dos alunos, pois lhes oferece um espaço seguro para explorar suas ideias e desenvolver sua autonomia.

No fundo, a autoridade segura de si inspira respeito pelo exemplo, e não pelo medo. É uma prática que, ao mesmo tempo, ensina e aprende, reconhecendo que o ato educativo é uma troca entre educador e educando e reafirmando que o poder de educar está intimamente ligado à capacidade de exercer a autoridade com sabedoria, empatia e justiça. Para tal, Freire (1996) aponta para um último conjunto de saberes necessários à prática educativa concernentes à singularidade humana de ensinar: *a segurança, competência profissional e generosidade, o comprometimento, a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a liberdade e autoridade, a tomada consciente de decisões, o saber escutar, o reconhecimento que a educação é ideológica, a disponibilidade para o diálogo* e por último, mas não menos importante, *o querer bem aos educandos*.

Freire (1996) inicia a seção defendendo a exigência de segurança, competência e generosidade na ação docente. A autoridade docente deve estar alicerçada na competência técnica e ética, já que a falta de preparo compromete sua legitimidade. Contudo, a competência, por si só, não garante práticas democráticas, pois educadores podem ser tecnicamente qualificados, mas autoritários. Assim, a autoridade democrática é construída com base no respeito, humildade e generosidade, criando um ambiente ético e participativo, uma vez que a verdadeira disciplina surge da liberdade responsável, não da repressão. O autor ilustra genialmente essa ideia ao afirmar “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996. p. 49).

A autoridade democrática desafia e aposta na liberdade dos educandos, promovendo sua autonomia e responsabilidade. Essa prática educacional rejeita tanto a arbitrariedade quanto a omissão, buscando formar cidadãos críticos e éticos. Assim, a relação pedagógica se fundamenta na boniteza de uma prática que une competência, ética e o compromisso de respeitar a dignidade humana, tanto de educadores quanto de educandos.

Nesse sentido, Freire (1996) ressalta também a importância do comprometimento integrado às práticas educativas. O autor afirma que este saber se relaciona à quase todos os demais, porque é inconcebível exercer qualquer prática da docência sem ser acometido por ela. Ensinar suscita a exposição aos alunos e às suas impressões. Logo, é imperioso que a teoria seja o mais próxima possível da prática. Além disso, assegura que é preferível abrir mão da autoridade de quem conhece ao admitir ignorância sobre algo se isso for necessário para manter a relação de honestidade com o aluno. Este exemplo ilustra o saber que Freire denota por comprometimento, pois a ética é inerente à prática educativa reflexiva e crítica.

Adicionalmente, o professor, enquanto sujeito político e ético, não pode e não deve dissociar sua prática de seu modo de ser e de pensar. A percepção dos alunos sobre o educador é crucial para o processo de ensino e aprendizagem, e isso reforça a necessidade de coerência entre discurso e prática. Essa interação possibilita a construção de uma aprendizagem democrática. Além disso, o professor deve resistir à ideologia que promove a neutralidade da educação, reconhecendo que sua presença é inevitavelmente política. Ao atuar de forma crítica e responsável, o educador se torna exemplo de análise, decisão e justiça, contribuindo para a formação de sujeitos éticos e conscientes.

Neste mesmo grau de crucialidade, Freire (1996) aponta que outro saber medular à prática docente é a compreensão da educação como meio de intervenção no mundo e deste saber o professor deve estar convicto a todo instante. Conforme mencionado anteriormente, a educação é marcada por sua impossibilidade de neutralidade e, portanto, uma maneira de intervir no mundo. Ela se insere em um movimento dialético: tanto pode reproduzir a ideologia dominante quanto desmascará-la. Essa característica contraditória revela que a educação não é uma

força livre de dificuldades nem totalmente condicionada, exigindo do educador uma postura crítica e consciente de seu papel político e ético.

A prática educativa envolve a superação de fatalismos que justificam a opressão, como o desemprego ou a fome, tratados como inexoráveis pela ideologia dominante mas que, na verdade, são imoralidades desse grupo. Para Freire (1996), essas transgressões éticas demandam resistência, indignação e uma postura ativa em favor da transformação social. A educação deve promover a construção da cidadania, articulando a formação técnica à luta política, em oposição à perspectiva reacionária que desvaloriza debates ideológicos.

Na sequência, Freire (1996) apresenta uma reflexão sobre uma aparente contradição entre liberdade e autoridade, uma vez que estas também se caracterizam como saberes necessários à prática educativa. Para o autor, esses saberes se relacionam de maneira complexa e dialética no contexto educativo e se opõem veementemente à licenciosidade e ao autoritarismo, respectivamente. Enfatiza-se a necessidade de um equilíbrio ético e pedagógico que valorize a liberdade sem descartar os limites necessários para sua prática, visto que a liberdade sem limites degenera em desordem, comprometendo o espaço pedagógico. Argumenta-se também que a autoridade legítima não é opressiva, mas orientadora, essencial para garantir um ambiente de aprendizagem que respeite os direitos de todos.

A liberdade, segundo Freire (1996), amadurece no confronto com limites e na prática de decisões. Essa autonomia, indispensável no processo educativo, não é um estado inicial, mas algo que se constrói gradativamente, por meio de experiências concretas e da responsabilidade pelos próprios atos. Ele defende a participação ativa de pais e educadores como assessores no processo de decisão dos jovens, evitando tanto a imposição quanto a omissão. Rejeita-se, em vista disso, posturas oportunistas e defende-se a convivência respeitosa e dialética entre autoridade e liberdade, considerando esta relação essencial para um processo educativo transformador.

Uma vez compreendido que a educação é um ato intrinsecamente político e interventivo, Freire (1996) discorre sobre outro saber: a tomada consciente de

decisões. A educação, como prática humana, está sempre vinculada a valores, decisões e contextos sociais. Destaca-se assim que essa intervenção pode assumir posturas progressistas, aspirando à transformação social, ou reacionárias, perpetuando desigualdades e a ordem vigente.

Há uma crítica dura à incoerência entre discursos progressistas e práticas autoritárias de educadores, enfatizando a importância da congruência ética e pedagógica. Além disso, retomando ideias anteriores, enfoca que a natureza política da educação não é determinada por ações individuais, mas pela própria condição humana, marcada pela incompletude, consciência histórica e capacidade ética. A neutralidade seria incompatível com o caráter humano da educação e da vida em sociedade, já que implica omissão diante de injustiças, reforçando opressões.

Freire (1996) propõe que o papel do educador democrático é fomentar o respeito mútuo e a autonomia dos educandos, reconhecendo a impossibilidade de transformar radicalmente a sociedade apenas pela educação, mas acreditando na sua capacidade de propor mudanças e estimular a consciência crítica. Assim, defende que a prática pedagógica seja vivida como um ato de resistência e transformação, mesmo que limitado, e como um testemunho de esperança por um mundo mais justo e humano.

Contudo, é impossível haver transformação de realidades sem uma relação dialógica com os atores dessas realidades. Para isso, o saber escutar é imprescindível. Ouvir e comunicar são relações impreterivelmente horizontais na perspectiva de Freire. Segundo o autor:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, 1996. p. 58)

A prática pedagógica deve estar fundamentada no diálogo e na escuta ativa, aspectos indispensáveis à educação humanizadora. Escutar não significa apenas ouvir, mas criar um espaço dialógico onde o educador e o educando se reconhecem

como sujeitos no processo de aprendizagem. Esse modelo contrasta com abordagens autoritárias que privilegiam a transferência vertical de conhecimento.

O ato de escutar exige virtudes como respeito, humildade, amorosidade e abertura ao novo, necessários para superar preconceitos e discriminações. A verdadeira escuta é ativa, respeitosa e dialógica, abrindo caminhos para uma prática pedagógica comprometida com a liberdade e a emancipação humana. Nesse contexto, o processo educativo se configura como um espaço de construção coletiva, onde a diferença é valorizada, e a fala do outro é compreendida como um componente essencial do aprendizado mútuo.

Retomando discussões pregressas, Freire (1996) infere que ensinar exige compreender a dimensão ideológica intrínseca à educação, reconhecendo como certos discursos moldam percepções, obscurecem a realidade e consolidam ações dominantes, não apenas distorcendo fatos, mas também perpetuando desigualdades estruturais, naturalizando a exploração e a concentração de poder econômico e social. A crítica é especial e explicitamente voltada ao neoliberalismo globalizante, que se apresenta como inevitável e tecnicamente neutro, mas que opera sob uma ética do mercado em detrimento da ética universal do ser humano.

Essa estrutura ideológica desumaniza as relações sociais, priorizando o lucro sobre o bem-estar coletivo, como exemplificado pela exclusão de trabalhadores devido à automatização ou à competição global. Nesse contexto, o papel do educador é resistir à anestesia ideológica, exercendo uma crítica fundamentada, aberta ao diálogo e atenta à construção de uma prática docente ética e solidária. Assim, reforça-se a ideia de que a formação educacional não pode limitar-se à técnica, devendo englobar o compromisso com a transformação social e a dignidade humana.

Por fim, ensinar exige querer bem aos educandos. Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar exige uma abertura para a afetividade, mas sem comprometer a ética ou a imparcialidade docente. Ele rejeita a ideia de que seriedade na docência exclui a alegria, defendendo que ambas se complementam. Para ele, a prática educativa é um ato alegre e rigoroso, e a sensibilidade para "querer bem" aos educandos é essencial para que o ensino mantenha seu sentido. Isso porque querer

bem não significa estimar a todos os alunos rigorosamente igual, mas sim que não há receios na afetividade nem em expressá-la.

Dadas as proposições, *Pedagogia da Autonomia* consolida-se como marco teórico para a prática educativa crítica, sustentada pela ética, reflexão e compromisso com a transformação social, apresentando a educação como algo além da transmissão de conhecimento, configurando-se como um ato dialógico que promove a autonomia, a curiosidade epistemológica e o pensamento crítico dos educandos. Freire apresenta saberes fundamentais à docência e enfatiza as relações entre ensinar e aprender e desafia o modelo de ensino autoritário, propondo uma educação humanizadora e emancipatória que valorize a reflexão sobre a prática docente como um processo contínuo de aprimoramento e transformação, tanto para professores quanto para estudantes.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Em consonância com seus registros na obra *Pedagogia da Autonomia* e com a finalidade de contribuir para o processo de reflexão e conscientização sobre prática e realidade, Freire (1982) apresenta o ato de ler.

Em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1982), o autor reflete sobre o significado profundo do ato de leitura como prática libertadora e ferramenta essencial para a educação crítica. Sustenta que o ato de ler não se limita à decodificação de palavras, mas considera a interpretação e transformação do mundo. A leitura, nesse sentido, envolve a compreensão crítica da realidade, tornando-se um ato político que desperta nos leitores a capacidade de agir sobre suas condições sociais e culturais:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento (...) de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1982. p. 14)

Freire (1982) destaca que a alfabetização deve ser contextualizada na vivência dos sujeitos. Ele afirma que a "leitura do mundo" precede a "leitura da palavra" e que ambas estão intrinsecamente conectadas. A experiência concreta dos sujeitos em seu contexto social é a base para que eles atribuam significado às

palavras. Por meio dessa abordagem, Freire (1982) critica práticas educacionais que tratam a leitura como mero treinamento técnico, desvinculando-a da construção de sentido e de uma consciência crítica.

Enfatiza-se assim a importância do educador como mediador no processo de leitura. Ele não apenas ensina a ler palavras, mas também ajuda os educandos a interpretar criticamente suas próprias experiências e o contexto em que vivem. Essa prática exige um compromisso ético e político por parte do educador, que deve atuar como um mediador do diálogo e da reflexão, rompendo com métodos autoritários de ensino.

Por fim, Freire (1982) reforça que o ato de ler é um exercício de liberdade, capaz de transformar tanto os sujeitos quanto a sociedade. A leitura crítica promove a autonomia intelectual, levando o indivíduo a questionar as estruturas opressivas que o cercam. Assim, apresenta a alfabetização como um ato político, no qual o leitor não é passivo, mas ativo e capaz de reconstruir sua própria história:

De alguma maneira, (...) podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1982. p. 13)

Nesse sentido, a leitura e a escrita exercem uma função medular no processo formativo de docentes à medida que não se constituem de meras atividades técnicas, mas de recursos de análise e problematização da prática pedagógica. Ao assumir o papel de docente reflexivo, o professor registra suas ações e, enquanto as escreve e/ou as lê, reflete sobre elas e incorpora essas reflexões ao seu processo de formação em um exercício contínuo de autoavaliação e melhoria de suas ações. Assim, em consonância com os conceitos de leitura de mundo e leitura da palavra, assume a responsabilidade de promover não apenas a prática pela prática, mas estimular a criticidade e reconhecer a si mesmo como sujeito ativo em seu contexto.

2.3 DIÁRIOS DE AULA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O exposto anteriormente culmina na necessidade de uma proposta que inclua o registro das ações docentes e a possibilidade de revisitação desses registros.

Quando trata-se do processo investigativo da própria prática pedagógica, Ibiapina (2008) reitera que recentemente o desenvolvimento do registro de narrativas das práticas educativas têm sido consideradas ferramentas de formação/constituição do docente. Além disso, Güllich (2013) advoga que é por meio da escrita reflexiva que o professor pode investigar a sua prática. Nesse sentido, os diários de aula são instrumentos com potencial formativo no desenvolvimento profissional docente e apresentam-se como um material de investigação, permitindo que o docente analise suas próprias ações a partir de sua leitura de mundo.

No contexto de formação de docentes de ciências da natureza, especialmente em componentes curriculares de estágio curricular supervisionado, identificam-se referenciais teóricos que respaldam a análise de diários de aula como potencial aliada do processo formativo de novos docentes, bem como a pesquisa das práticas pedagógicas. Gonçalves et al. (2008), fundamentados na literatura, caracterizam os diários de aula como um documento pessoal em que são registradas informações relevantes ao docente e como uma ferramenta que produz significados. Gonçalves et al. (2008) ao analisarem os diários de aula de três professores em situação de estágio em um curso de Licenciatura em Química-Habilitação Ciências, depreendem que os diários se constituem em instrumentos fundamentais para explicitação de dilemas vivenciados no período de estágio e para preservar dados para análises futuras do próprio docente em formação.

Galiazzi e Lindemann (2003) apontam que os diários de aula durante o estágio permitem a reflexão a partir da escrita e contribuem para as compreensões sobre ser professor. As autoras complementam que a expressão de suas opiniões valoriza o olhar crítico no processo formativo e, por conseguinte, potencializa as reflexões das práticas educativas (Silva e Duarte, 2001).

Sousa et al. (2015) ao relatarem as vivências relativas à elaboração e desenvolvimento de uma sequência de aulas fundamentadas em etapas da investigação temática de Paulo Freire (1975), descrevem o uso de diários de aula para além de registros das atividades desenvolvidas no período do estágio, englobando também a possibilidade de arrolar aspectos mais particulares como aqueles relacionados às emoções, favorecendo, portanto, a expressão da leitura de

mundo dos estagiários e um registro de caráter reflexivo ao invés de meramente descritivo.

Essa compreensão dos diários de aula também é discutida por Gonçalves, Silveira e Piaia (2021) ao analisarem os registros de um professor formador de uma componente curricular de um curso de formação de professores em Química. Da análise, apreende-se que muitos docentes têm um entendimento equivocado de que o diário de aula serve para tão somente descrever o que foi feito, função esta que o professor formador não descarta o valor, pois viabiliza a reflexão sobre as ações docentes, mas que, se resumir a isso, despreza a possibilidade de registrar discussões acerca do que foi feito.

Dessa forma, os autores discorrem sobre o que Freire denomina “visão mágica” da palavra e sobre a necessidade de superá-la. A visão mágica da palavra é uma percepção superficial e muito limitada da leitura e da escrita, em que ler e escrever são meras ações mecânicas de decodificação de símbolos gráficos, ou seja, as letras. Essa perspectiva está associada a uma abordagem bancária da educação, em que as informações são supostamente “absorvidas” sem uma real compreensão ou interação crítica com quem as recebe. Surge então a impreterível necessidade de superar essa visão por meio de uma percepção crítica dos atos de ler e escrever e essa transformação ocorre quando esses atos são associados à capacidade de questionar, interpretar e modificar o mundo ao redor. Sendo assim, os autores consideram que “a escrita no diário virtual coletivo também pode se constituir em conteúdo tácito da formação inicial” (GONÇALVES, SILVEIRA E PIAIA, 2021. p. 15).

Em suma, os diários de aula emergem como ferramentas essenciais no processo formativo docente, indo além do registro descritivo das atividades realizadas. Quando integrados à prática pedagógica reflexiva, esses registros possibilitam aos professores analisarem suas ações, emoções e leituras de mundo, promovendo um entendimento crítico e investigativo de sua prática, superando a “visão mágica” da palavra e adotando uma postura crítica e transformadora. Nesse sentido, os diários de aula, inclusive os virtuais e coletivos, tornam-se instrumentos formativos potentes ao estimular a reflexão profunda e a interação crítica no processo educativo. Contudo, conforme atesta Gonçalves (2018), o uso de registros

em diários de aula em contextos de componentes curriculares de ciências da natureza ainda é exordial.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está situada no contexto de elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino pautado em etapas da investigação temática de Freire (1975) para duas componentes curriculares de um curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina: Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química II e Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III. A primeira direcionada à elaboração de um pré-projeto de Ensino de Química e a outra de revisão e desenvolvimento do projeto, bem como sua realização em estágio curricular supervisionado. As disciplinas foram cursadas, respectivamente, no semestre final de 2023 e primeiro semestre de 2024.

3.1 ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJETO

Freire (1975) estrutura uma proposta de prática pedagógica embasada nos conceitos de tema gerador e investigação temática. A proposta parte do diálogo entre educadores e educandos, em um processo de investigação, na busca por situações do contexto dos estudantes que sejam significativas no âmbito de suas relações com as contradições presentes na realidade social, econômica e cultural dos educandos. O resultado da investigação, a partir da análise dos professores e especialistas, é caracterizado como tema gerador e visa favorecer aos estudantes a percepção, reflexão e transformação das contradições diagnosticadas (DELIZOICOV, 2008).

A investigação temática é um processo em que os temas geradores são obtidos, como parte do planejamento da abordagem do processo educativo em sala de aula (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002). Na proposta de Paulo Freire (1975) sistematizada por Delizoicov (1991), a investigação temática é organizada em cinco etapas: 1) levantamento preliminar, 2) codificação, 3) descodificação, 4) redução temática e 5) desenvolvimento em sala de aula.

O *levantamento preliminar* é caracterizado pela coleta de informações das condições locais em que os educandos e suas respectivas famílias vivem e é feito pelos docentes e especialistas envolvidos. Esse apanhado de informações pode ser proveniente de fontes documentais como registros de órgãos do governo, notícias e reportagens, bem como entrevistas com moradores, lideranças locais e até mesmo a própria comunidade escolar. Em seguida, feita a análise do material obtido pelo levantamento, faz-se a etapa denominada *codificação*, que é a seleção de situações que expressem, explícita ou implicitamente, as contradições a serem compreendidas, sendo possíveis candidatas a tema gerador.

A terceira etapa, chamada *descodificação*, envolve o que Freire (1975) chama de círculo de investigação temática, em que há a participação da comunidade, para atestar se os temas selecionados são, de fato, significativos para pais, alunos e professores da localidade e, assim, definir o tema gerador. Com isso, realiza-se a redução temática, que é caracterizada pela elaboração do planejamento de ensino, considerando os conteúdos necessários para compreensão do tema gerador e, finalmente, a última etapa de *desenvolvimento* do plano de ensino *em sala de aula*.

Esta abordagem temática foi incorporada como premissa em projetos de Ensino de Ciências da Natureza, mais especificamente em componentes curriculares de estágio, e seus resultados têm sido socializados identificando as potencialidades e desafios na perspectiva de docentes em relação à abordagem, conforme apontam Sousa et al. (2015), Silveira, Piaia e Gonçalves (2020) e Gonçalves, Silveira e Piaia (2021) em publicações já apresentadas anteriormente.

No contexto deste projeto, trabalhou-se com três das cinco etapas da investigação temática: levantamento preliminar, redução temática e desenvolvimento em sala de aula.

Na etapa de levantamento preliminar, o planejamento da proposta baseou-se na realidade investigada através da pesquisa de notícias e de um questionário respondido por estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola situada em um bairro de Florianópolis. Constatou-se na análise das notícias e das respostas ao questionário que a pavimentação e mobilidade urbana se caracterizam como uma problemática à comunidade na qual a escola estava inserida. Dessa

forma, a etapa de redução temática delimitou o tema *“Moradia: Pavimentação e mobilidade urbana”*.

Selecionaram-se então os conteúdos pertinentes à componente curricular Química para uma turma de 3º ano de ensino médio da mesma instituição de educação básica para elaboração de uma sequência de aulas. Os conteúdos previstos para o primeiro semestre do ano letivo abrangiam o estudo do elemento carbono e suas propriedades, seguido das funções orgânicas. A fim de contribuir com a comunidade para o discernimento e reflexão acerca dos problemas de pavimentação e mobilidade especificados na etapa de levantamento preliminar através do questionário, optou-se pela abordagem do conteúdo hidrocarbonetos, contextualizado no estudo da composição química e atributos do petróleo e do asfalto. Assim, foi possível definir o título do projeto: *“Mobilidade urbana: o estudo de hidrocarbonetos para compreensão dos problemas de pavimentação”*.

Metodologicamente, os planos de aula se estruturaram nos Três Momentos Pedagógicos, de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Os planos de aula foram idealizados para 6 horas/aula de regência individual, antecedido por 2 horas/aula de observação na turma em que o estágio seria realizado. Essa metodologia de ensino busca organizar a aprendizagem de forma crítica, contextualizada e alinhada aos princípios freirianos de valorização do diálogo e construção coletiva do saber. A proposta parte da problematização de uma situação real e significativa para os estudantes, nesse caso, os problemas de pavimentação e de mobilidade, estimulando reflexões que os conectem ao conteúdo. A partir disso, estudantes são estimulados a explicitar seus conhecimentos sobre a situação real e significativa para eles. Uma das funções dessa primeira etapa é problematizar os conhecimentos discentes. Em seguida, ocorre a organização do conhecimento, na qual os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) são discutidos de maneira estruturada e relacionados à situação inicial, favorecendo a compreensão e a contextualização do tema. Por fim, na terceira etapa, o conhecimento estudado é mobilizado na resolução do problema inicial e em novas situações, colaborando para identificar as aprendizagens discentes.

3.2 REVISÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO DE QUÍMICA

Ao longo da componente curricular de Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III, obteve-se com o professor regente da componente curricular Química na escola informações importantes concernentes aos horários das aulas, aos conteúdos desenvolvidos e à dinâmica da turma em que o estágio curricular seria realizado.

Com isto, estudou-se a necessidade de revisão dos planos de aula elaborados, bem como das atividades organizadas em função do tema. As aulas foram idealizadas para 6 horas/aula, cada uma de 45 minutos. O momento de problematização inicial consistiu na resposta a um questionário para apreensão dos conhecimentos iniciais dos estudantes em relação ao tema e à proposição de duas perguntas para serem respondidas por escrito e discutidas em grupos: “Quais problemas a má pavimentação de ruas e calçadas pode gerar para nossa comunidade? Por quê?” e “Como a Química pode contribuir para compreender e/ou resolver esses problemas?” Além disso, a partir de um texto contendo informações sobre o petróleo, propunha-se uma comunicação dos conhecimentos prévios sobre o assunto e elaboração de perguntas decorrentes da leitura do texto.

Para a etapa de organização do conhecimento, visou-se retomar questões elaboradas pelos educandos anteriormente, introduzir os conhecimentos relacionados aos hidrocarbonetos e identificar possíveis lacunas dos conhecimentos de Química necessários para compreensão do novo conteúdo. A partir da leitura de um texto sobre o asfalto, desejava-se que os estudantes dissertassem sobre a afirmação “Todos os tipos de asfalto podem ser utilizados em qualquer tipo de rua”.

Por fim, no momento de aplicação do conhecimento, foi proposto aos educandos que, em grupos, redigissem cartas destinadas à Secretaria Municipal de Transporte e Infraestrutura de Florianópolis, utilizando os conhecimentos de Química apreendidos para reivindicar qualidade na pavimentação asfáltica nas vias do bairro da escola e regiões próximas.

O Quadro 1 apresenta a organização das atividades em cada uma das aulas.

Quadro 1 – Síntese das atividades desenvolvidas em cada aula.

Momento pedagógico	Problematização inicial		Organização do conhecimento				Aplicação do conhecimento
	1	2	3	4	5	6	7
Aula							
Atividades	Apresentação do projeto de ensino Resposta ao questionário	Formação de grupos, resposta às questões problematizadoras e socialização das respostas.	Introdução ao estudo do petróleo. Elaboração e socialização de perguntas decorrentes da leitura do material didático.	Estudo de hidrocarbonetos: estruturas e propriedades.	Resolução de exercícios. Resolução conjunta entre discentes e licencianda dos exercícios sobre hidrocarbonetos	Resolução conjunta dos exercícios sobre hidrocarbonetos entre discentes e licencianda Estudo do asfalto e suas propriedades. Produção textual sobre as aplicações do asfalto na pavimentação urbana.	Direcionamentos para a atividade final em grupo: Produção de uma carta à Secretaria Municipal de Transporte e Infraestrutura de Florianópolis.

Fonte: Autoria própria.

Importa ressaltar que, em decorrência do calendário escolar e outros imprevistos na dinâmica das aulas, como a ausência de muitos alunos em dias de chuva e eventos relativos à formatura da turma, o planejamento das aulas ao longo do desenvolvimento do estágio foi readequado para 7 horas/aula e o terceiro momento pedagógico foi feito pelos grupos de maneira extraclasse.

3.3 DIÁRIO DE AULA COLETIVO VIRTUAL

Fundamentado nas proposições de Freire (1992) anteriormente discutidas, com a finalidade de avaliar as práticas educativas desenvolvidas no período de estágio supervisionado, a atividade docente e as contribuições do desenvolvimento do projeto para o processo formativo da licencianda, foram feitos registros em um diário de aula coletivo virtual. O espaço para escrita do diário foi ambientado na plataforma virtual da componente curricular de Estratégias e Instrumentos para o

Ensino de Química III, no Moodle. Neste espaço, a licencianda registrava por escrito as atividades desenvolvidas em cada uma das aulas no período do estágio curricular, bem como suas observações e questionamentos sobre elas. Além disso, o professor formador, que também orienta este trabalho, interagiu em cada escrita da licencianda, compartilhando, a partir da sua ótica, reflexões, respostas e indagações aos apontamentos propostos. Dessa forma, estabeleceu-se um diálogo crítico sobre os acontecimentos e percepções obtidas em cada aula e fomentado por questões emergentes durante o próprio processo de leitura e escrita dos diários.

Ao final do estágio, percebeu-se o potencial de aprofundamento de algumas reflexões concernentes às apreensões e compreensões vivenciadas no período de desenvolvimento do projeto em sala de aula. Concordando com Silveira, Piaia e Gonçalves (2020, p. 1532), os diários de aula redigidos no período do estágio se constituíram “como uma ferramenta formativa e também de pesquisa”, dadas suas potencialidades como “um instrumento de obtenção de informações qualitativas” passível de uma investigação mais profunda ao fim da componente curricular, contribuindo para uma revisão das práticas docentes da licencianda e a determinação de relações entre a prática e a fundamentação teórica.

Tendo isso em vista, explora-se a possibilidade de investigar minuciosamente os registros feitos no diário à luz da perspectiva de Freire em relação aos atos de ler e escrever. Para esta pesquisa foram selecionados os registros da licencianda em Química através da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

3.4 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

A Análise Textual Discursiva consiste em um método qualitativo de análise de informações que objetiva interpretar discursos de maneira aprofundada e sistematizada. Desenvolvida por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2007), a metodologia é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na área da educação. Há uma proximidade entre a ATD e as ideias de Paulo Freire (GONÇALVES, 2020). Essa articulação reforça o potencial humanístico da ATD e sua oposição ao relativismo, na qualidade de posição filosófica.

Argumenta-se ainda que a ATD pode ser compreendida como um processo de comunicação, alinhado às reflexões de Freire em sua obra “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1977), em que a comunicação consiste em um processo dialógico entre os interlocutores. Desse modo, a metodologia destaca o potencial pedagógico da ATD em pesquisas colaborativas, especialmente na formação inicial de docentes no âmbito da promoção de reflexão sobre a própria prática, enfatizando sua contribuição para a análise qualitativa em pesquisas educacionais (GONÇALVES, 2020) e percebendo o professor pesquisador como sujeito-histórico dotado de capacidade de intervenção nos discursos (MORAES E GALIAZZI, 2007).

Combinando fatores de estudo de conteúdo e de discurso e partindo da construção de significados através de textos, a ATD estrutura-se em três etapas principais: unitarização, categorização e comunicação.

A etapa de unitarização consiste na separação do texto bruto em partes menores, de modo que estes fragmentos expressem uma ideia central atrelada à pesquisa sem perda do contexto original. Cada segmento é identificado como “unidade de significado” ou “unidade de análise”. Desse modo, os diários de aula podem ser analisados inicialmente a fim de compreender a visão geral e as questões centrais discutidas no texto. Mais do que isso, analisados impreterivelmente sob a ótica de um contexto: a ótica da licencianda.

Em seguida, a etapa de categorização prevê o agrupamento das unidades de significado considerando características semelhantes. As categorias podem ser criadas por meio da abordagem indutiva, partindo da análise das informações qualitativas e gerando teorias ou generalizações (categorias emergentes), ou da abordagem dedutiva que, de maneira contrária, parte de uma teoria geral (categorias *a priori*). A combinação de categorias *a priori* e emergentes consiste em categorias mistas.

No contexto desta pesquisa, busca-se entender quais saberes necessários à prática educativa são mobilizados durante o desenvolvimento do estágio curricular e como os atos de ler e escrever em um diário de aula, em uma perspectiva de Freire, contribuem para o processo formativo. Em outras palavras, trabalha-se com uma abordagem dedutiva, visto que os conhecimentos emergem a partir das experiências

registradas nos diários de aula e são construídos com base nos pressupostos de Freire acerca desses saberes.

Depois da fragmentação e agrupamento das unidades de significado, desenvolve-se a interpretação das categorias formadas na etapa anterior. Esse momento consiste na produção de um metatexto com ênfase na descrição e interpretação, bem como no estabelecimento de relações entre as categorias e elaboração de uma síntese teórica organizada, coerente e que dialoga com o referencial que fundamenta a pesquisa.

O emprego da Análise Textual Discursiva como metodologia de análise dos diários de aula almeja ir além da simples descrição dos diários de aula. Visa, acima de tudo, promover novas compreensões e interpretações sobre os saberes mobilizados na prática educativa durante um estágio curricular de Química a partir de uma perspectiva de sujeito histórico da licencianda e estabelecer novos significados a partir das e para as experiências pedagógicas relatadas nos diários, bem como a construção de teorias sobre como os atos de ler e escrever, sob a perspectiva de Freire, contribuem para o desenvolvimento docente e para a reflexão crítica da prática de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme delineado na metodologia desta pesquisa, foi possível construir um percurso de construção de sentidos que articula as experiências registradas nos diários de aula aos pressupostos de Paulo Freire sobre os saberes necessários à prática educativa. A ATD, nesse contexto, atua como método analítico qualitativo dos discursos produzidos, permitindo estabelecer agrupamentos interpretativos que representam a síntese das compreensões formadas no entrecruzamento entre os registros empíricos e o referencial teórico - especialmente aquele proposto por Paulo Freire (1996) -, revelando a complexidade e a riqueza da prática pedagógica no contexto do estágio supervisionado.

A redação dos resultados adota a forma impessoal e em terceira pessoa como uma opção metodológica que concilia as exigências formais da produção científica com a centralidade da experiência individual no processo formativo.

Conforme aponta Gonçalves (2020) sobre a ATD associada ao referencial de Paulo Freire, a subjetividade do professor em formação não deve ser anulada, pois ela constitui elemento essencial da prática reflexiva e da compreensão crítica da realidade educativa. No entanto, ao ser sistematizada pela linguagem científica, essa experiência singular ultrapassa o caráter estritamente pessoal e assume contornos investigativos, tornando-se comunicável e validável no âmbito acadêmico. Assim, opta-se pela escrita em terceira pessoa, que permite evidenciar a trajetória vivida no estágio e nos registros do diário sem restringir a pesquisa à dimensão individual, mas transformando-a em um espaço de produção de saberes que dialoga com a coletividade e com a comunidade científica.

A análise dos diários de aula elaborados ao longo do estágio curricular revelou a mobilização de diversos saberes docentes, conforme proposto por Paulo Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. A partir da sistematização realizada identificou-se a recorrente materialização desses saberes na prática pedagógica da licencianda, especialmente em processos que envolvem a reflexão crítica sobre a prática, o respeito aos saberes dos educandos, a tomada consciente de decisões e a consciência do inacabamento.

4.1 ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

Um dos saberes emergentes mais regulares dos registros foi o de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Em diversas ocasiões, a licencianda expressou inquietações quanto ao próprio desempenho, como quando, ao refletir sobre a dinâmica da aula em relação ao tempo, relata:

Penso que poderia ter ocupado melhor o tempo disponível estipulando diretamente para os estudantes prazos melhor definidos para desenvolvimento das atividades, bem como ser mais objetiva nas orientações. (Trecho 1F)

Tal reflexão indica o reconhecimento de que a prática pedagógica não é neutra, tampouco pronta ou acabada, mas que demanda constante avaliação e melhoria. Para Freire (1996): "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." (p. 21). O que exige do educador a disposição contínua para pensar sobre e aprender com sua prática. A licencianda explicita não apenas uma preocupação com o fazer pedagógico, mas um compromisso com sua constante problematização e aprimoramento.

Outro momento emblemático ocorre quando a estagiária reconhece um equívoco na abordagem de conteúdo:

Por descuido, utilizei uma representação equivocada tanto na apresentação de slides quanto no material fornecido para os estudantes. Percebendo na hora, retifiquei o erro e corriji a estrutura do cicloalcano na lousa. Apesar de me sentir mais tranquila por ter percebido o equívoco a tempo e ter corrigido com a turma, penso que eu deveria ter solicitado que registrassem a representação da estrutura corrigida... (Trecho 4C)

Esta passagem evidencia a capacidade de transformar um erro em oportunidade formativa e revela a reflexão imediata sobre como poderia ter potencializado o momento pedagógico. Para Freire (1996), é fundamental que o educador reconheça suas falibilidades e as utilize como elementos de sua formação contínua, pois é através do pensar criticamente sobre a prática de hoje que se melhora a prática seguinte.

A autorreflexão também se expressa na análise da própria postura comunicativa em sala: “Há um equívoco meu no processo de diálogo, pois em meio à cautela para não utilizar terminologias e conceitos de maneira errada e não recair na prolixidade, acabo fazendo os dois” (Trecho 5B). Esse reconhecimento durante seus registros em diário revela uma percepção apurada sobre o impacto de suas escolhas discursivas no processo de aprendizagem, expressando que a reflexão crítica, como propõe Freire (1996), não se limita a uma mera introspecção, mas é condição para a transformação da prática pedagógica.

A reflexão crítica também permeou as estratégias pedagógicas relacionadas à construção da autonomia dos estudantes. A estagiária comenta:

Embora eu acredite que incentivar a leitura do texto novamente tenha sido uma boa escolha, penso também que eu poderia ter conduzido uma discussão com os estudantes conforme discutimos nos diários de aula anteriores e em reunião... (Trecho 6C)

Essa leitura expressa a compreensão de que a prática docente não é um ato espontâneo ou improvisado, mas intencional e passível de contínua revisão. Ainda, a licencianda articula a reflexão sobre suas ações pedagógicas com as experiências acumuladas ao longo da formação:

Particularmente nesse caso, não há uma referência específica e explícita, mas certamente esse tipo de reflexão feita atualmente é resultante de todos os materiais que estudamos e provocações que foram feitas nas componentes curriculares ao longo do processo formativo”. (Trecho 5H)

Esse reconhecimento indica que a reflexão crítica sobre a prática se alimenta da articulação entre vivências, formação teórica e processos de autoavaliação, componentes centrais para uma docência consciente e transformadora.

Concluindo, a estagiária reafirma a importância dessa postura reflexiva para o aprimoramento da prática pedagógica: “Tenho mais consciência do significado de intencionalidade na prática docente e percebo a importância dela para o professor e para o aluno” (Trecho 7G). Esta percepção conecta-se diretamente à ideia de que a intencionalidade educativa, para ser ética¹ e emancipadora, deve ser permanentemente pensada, discutida e reorientada.

Assim, observa-se que a reflexão crítica sobre a prática permeou de forma transversal a escrita do diário de aula da licencianda, constituindo-se como elemento estruturante da formação docente. Ao assumir essa postura, a estagiária não apenas se aproxima da concepção de Paulo Freire em relação à importância de refletir sobre sua práxis, mas mantém-se atenta às transformações pertinentes ao papel docente que perpassam o processo educativo.

4.2 ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS

Na sequência, o respeito aos saberes dos educandos foi notavelmente identificado nos relatos da licencianda, constituindo-se como um princípio estruturante de sua ação docente. Esse saber se manifesta logo quando a licencianda expressa a valorização do questionamento de uma aluna que, ao associar a composição do asfalto aos problemas urbanos, evidencia sua capacidade de articular conhecimentos prévios ao conteúdo escolar: “Julguei relevante o fato de uma aluna questionar a respeito da composição do asfalto, associando previamente os problemas relacionados à pavimentação urbana à composição asfáltica” (Trecho 1C). Tal postura remete à compreensão de Freire (1996) de que o pensar certo coloca sobre o docente e sobre a instituição escolar a responsabilidade de respeitar os saberes dos educandos e, além disso, discutir com os educandos a razão de ser desses saberes quando associados ao ensino dos conteúdos.

¹ Para Paulo Freire (1996), ética é o compromisso radical com a dignidade humana, com a justiça e com a verdade; uma postura crítica e sensível que rejeita a opressão, a falsidade e qualquer forma de discriminação. É uma ética viva, que se realiza no cotidiano e deve ser testemunhada na prática educativa, pela coerência entre o que se diz e o que se faz.

O respeito aos saberes prévios também aparece quando a licencianda indica em relato sua busca por assegurar que todos tenham oportunidade de expressar suas ideias: “Penso que dessa forma consigo garantir que todos tenham contato com a problematização inicial e possam expressar suas ideias com o menor desvio possível dos planos” (Trecho 1H). Este cuidado expressa a valorização das experiências dos educandos, assegurando um espaço pedagógico em que suas vozes possam emergir e ser consideradas, não como um complemento do aprendizado, mas como pedra angular para tal.

O respeito aos saberes dos educandos também é expresso ao registrar a escuta das vivências e dificuldades expressas por eles, conforme relata a licencianda:

Durante a discussão, os alunos expressam com clareza suas percepções do questionário, no entanto percebeu-se certa sujeição de dois integrantes do trio mediante às ideias propostas por outra aluna, com seu auge no momento que a aluna em questão entrega seu questionário para que os demais integrantes copiem suas respostas... (Trecho 1E)

Nota-se a atenção às dinâmicas de comunicação e poder entre os estudantes e o entendimento da necessidade de promover um ambiente em que todas as contribuições sejam valorizadas. Para Paulo Freire (1996), é papel do educador garantir que o espaço pedagógico seja democrático, assegurando que os educandos sejam respeitados na autonomia e liberdade de pensar. Desse modo, respeitar os saberes dos educandos implica criar um ambiente no qual todos se sintam encorajados a participar, sendo suas vozes consideradas no processo de aprendizagem. O papel do professor, nesse contexto, inclui mediar essas interações de forma crítica e acolhedora, favorecendo a escuta mútua e o diálogo como práticas fundamentais do aprender com o outro, o que é percebido pela licencianda.

Dos registros, depreende-se também que a prática de redirecionar as dúvidas para a atividade, valorizando-as como ponto de partida legítimo, foi uma estratégia recorrente:

Na etapa de elaborar perguntas sobre o texto lido, os estudantes faziam perguntas diretamente a mim e sugeri que utilizassem essas dúvidas na própria atividade. Penso que essa estratégia incentiva certa autonomia do aluno sem necessariamente invalidar suas dúvidas”. (Trecho 3C)

Aqui, a licencianda externaliza em sua redação que reconhece a importância de as dúvidas dos estudantes serem integradas ao processo de aprendizagem, pois elas são manifestações legítimas de sua construção cognitiva. Para Freire (1996),

respeitar os saberes do educando significa não só acolher o que ele já sabe, mas também potencializar sua capacidade de formular novas questões e hipóteses. A valorização do que os estudantes efetivamente apresentaram, ainda que fosse esperado algo mais simples, é outro exemplo marcante:

Quando foi idealizada, a proposta visava extrair dos estudantes perspectivas mais 'cruas' em relação aos hidrocarbonetos, de modo que as indicações fossem mais triviais, como 'carbono ligado a hidrogênio'. (Trecho 3E)

Este episódio evidencia a renúncia de qualquer pretensão de controlar rigidamente as respostas, aceitando-as como legítimas expressões dos conhecimentos prévios e compreensões discentes.

Finalmente, a valorização dos saberes dos educandos se manifesta na reflexão da licencianda sobre o potencial crítico e analítico dos alunos:

Em momentos assim, consigo perceber a importância de não subestimar os estudantes. Algumas perguntas são feitas pela simples displicência de não raciocinar e aguardar as respostas prontas, mas de fato há potencial no aluno para respondê-las... (Trecho 6G)

Esse reconhecimento traduz a compreensão de que os estudantes são sujeitos capazes de construir conhecimento, desde que lhes seja oferecido um ambiente dialógico e respeitoso.

Assim, observa-se que as reflexões sobre a prática pedagógica da licencianda estiveram intensamente marcadas pelo respeito aos saberes dos estudantes, mobilizando estratégias que favorecem o protagonismo, a escuta, a valorização das experiências prévias e o estímulo à construção coletiva do conhecimento. Esta postura, conforme preconiza Freire (1996), é fundamental para a constituição de uma educação crítica, ética e transformadora.

4.3 ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO

A consciência do inacabamento emergiu também com grande densidade nos registros da licencianda, atravessando reflexões sobre sua prática pedagógica e seu processo formativo. Para Freire (1996), a consciência do inacabamento é um traço constitutivo da existência humana: "Onde há vida, há inacabamento" (p. 26).

No contexto educativo, esse saber implica reconhecer que a docência e a formação são processos contínuos, abertos à transformação. Essa concepção aparece na valorização da troca proporcionada pelo diário de aula:

Também fico muito contente por essa troca proporcionada pelos diários de aula, pois além de sempre poder contar com feedbacks cirúrgicos que contribuem muito para uma visão mais nítida do exercício da docência e para eu ser mais sensível na percepção de mais coisas, saber que muitas perspectivas são recíprocas me dá a sensação de estar cada vez mais próxima do objetivo final. (Trecho 1I)

Aqui, identifica-se o reconhecimento da contribuição dos diálogos entre professor formador e licencianda, evidenciando o objetivo formativo que, embora descrito como “objetivo final”, é entendido no decorrer dos registros como um horizonte a ser continuamente perseguido, jamais plenamente alcançado. O reconhecimento da formação como processo gradual e nunca completo aparece de maneira especialmente clara quando a licencianda admite:

E isso talvez os anos de experiência não tragam em definitivo, mas desejo profundamente que essas poucas semanas me ajudem a desenvolver pelo menos uma ínfima parte disso na minha práxis. (Trecho 5J)

Esta declaração expressa de maneira contundente a aceitação do caráter processual, progressivo e infundável da formação docente.

O inacabamento também é tema na análise das limitações comunicativas durante a condução das atividades: “As interações foram de certa forma dificultadas pela minha omissão na explicação de certos aspectos do trabalho em grupo” (Trecho 3B). Esse reconhecimento reforça a ideia de que a prática docente se constrói na tensão entre acertos e falhas, sendo o erro uma oportunidade para o aperfeiçoamento. Esse processo de tomada de consciência aparece também quando a licencianda relata a experiência de corrigir um erro técnico durante a aula: “Apesar de me sentir mais tranquila por ter percebido o equívoco a tempo e ter corrigido com a turma, penso que eu deveria ter solicitado que registrassem a representação da estrutura corrigida...” (Trecho 4C). Nesse contexto, além de indicar responsabilidade ética ao corrigir o erro, a estagiária reflete sobre como poderia ter aproveitado melhor o episódio, evidenciando sua disposição para o crescimento profissional, própria de quem se reconhece inacabado.

Os registros acerca das dificuldades de comunicação também são analisados de forma a explicitar o caráter inacabado da prática pedagógica, como quando a licencianda observa: “Essa falta de colaboração de alguns alunos influenciou também na minha qualidade de comunicação com a turma” (Trecho 5C). Tal percepção é um indicativo de que o fazer docente não é um ato isolado, mas relacional, e que o acerto da ação pedagógica está subjugado também à dinâmica

entre educador e educandos. Freire (1996) salienta que a História da qual participa ativamente é um tempo de possibilidades ao invés de determinismo, e reconhecer as limitações contextuais é parte da consciência do inacabamento.

A nota sobre o enfrentamento das frustrações também é permeada por essa consciência: “A impressão final da aula de hoje foi a de um monólogo pedante, tanto para mim quanto para os alunos. Saí um pouco frustrada com meu desempenho, mas não abatida” (Trecho 5D). Essa disposição de seguir adiante, mesmo diante de resultados insatisfatórios, é sinal de um compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, que é característico de um educador ético e crítico.

Em outra narração, ao perceber que não detinha a resposta a uma pergunta feita em sala por um estudante, a estagiária opta por uma atitude responsável e ética: “Por isso, avisei que pesquisaria e apresentaria uma resposta na próxima aula” (Trecho 6H), apontando para o fato de que a docente em formação se reconhece como alguém em permanente aprendizado, sendo esta atitude alinhada à ideia de Freire (1996) de que o educador crítico constitui-se em um “aventureiro” dotado de responsabilidade e predisposto à mudança. Essa perspectiva é reiterada quando a licencianda, ao se deparar com a necessidade de admitir a própria limitação, expõe: “Tenho mais consciência do significado de intencionalidade na prática docente e percebo a importância dela para o professor e para o aluno” (Trecho 7G). Ao refletir sobre a intencionalidade, reafirma que a prática pedagógica não é produto acabado, mas sempre aberta a revisões, ajustes e aprendizados.

Concluindo, a licencianda sintetiza de modo exemplar a consciência do inacabamento ao afirmar:

Tenho mais consciência de que a minha segurança está relacionada a transmitir essa segurança aos estudantes, parecer confiável, crível... e por último, mas não menos importante, dadas as circunstâncias da última aula, também reconhecer que a figura docente que se faz presente é alguém que deseja contribuir para sua aprendizagem e formação. (Trecho 7J)

Este trecho explora a ideia de uma consciência gradual e crescente acerca da prática docente e do seu respectivo papel, que não é o de transmissão de conhecimento, mas de ser uma favorecedora da construção do conhecimento.

Diante do exposto, nota-se que a consciência do inacabamento constitui um eixo fundamental das reflexões da licencianda registradas em diário, revelando sua abertura ao aprendizado, sua humildade diante das limitações e seu compromisso ético com a construção de uma prática pedagógica sensível, crítica e em constante

evolução. Ao assumir-se como sujeito em formação permanente, a licencianda internaliza o princípio de Freire (1996) de que ensinar exige reconhecer-se inacabado — e, justamente por isso, capaz de crescer, transformar-se e contribuir com a transformação do outro. A escrita do diário de aula, nesse sentido, não apenas registra suas experiências, mas opera como um instrumento formativo que a impulsiona a construir, questionar e reconstruir continuamente sua identidade docente.

4.4 ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA

Os registros no diário de aula revelam a presença de uma preocupação e um compromisso constantes em planejar, desenvolver e avaliar a prática pedagógica com critérios coerentes, com a finalidade de oferecer algo maior do que a transmissão de conhecimento, mas sim crítico, curioso e autônomo, ressaltando que a liberdade pedagógica não se confunde com a ausência de rigor, mas, ao contrário, exige uma disciplina intelectual e ética.

Como exemplo, os relatos que ressaltam a concorrência entre tempo disponível e desenvolvimento das atividades planejadas expressos frequentemente pela licencianda em diferentes momentos dos diários. A importância de priorizar a qualidade da explicação e da aprendizagem, em detrimento do cumprimento estrito do tempo planejado, foi destacada:

Embora ainda não tenha conseguido acompanhar os planos de acordo com o tempo previsto, hoje notei que o tempo já não era mais a maior preocupação, mas sim a qualidade da explicação e o cuidado para que os estudantes compreendessem o que estava sendo dialogado. (Trecho 4E)

Esse deslocamento de foco, do cronograma para o favorecimento do aprendizado, manifesta a compreensão de que a rigorosidade metódica não se reduz à rigidez temporal, mas consiste na seriedade com que se conduz o processo educativo.

Outro indicativo da preocupação com o rigor metódico aparece quando a licencianda expressa reconhecer a importância da intencionalidade na prática pedagógica: “Tenho mais consciência do significado de intencionalidade na prática docente e percebo a importância dela para o professor e para o aluno” (Trecho 7G). A consciência da intencionalidade revela a compreensão de que a ação pedagógica exige planejamento cuidadoso, reflexão contínua e comprometimento ético, aspectos centrais da rigorosidade metódica.

Esse saber também esteve presente na condução da avaliação dos educandos. A licencianda relata: “Meu primeiro passo para correção das atividades avaliativas foi reler o enunciado proposto aos estudantes e definir, a partir do que foi solicitado, os critérios de avaliação que seriam considerados” (Trecho 8A). Essa atitude expressa o compromisso com a coerência entre o que foi proposto e o que será avaliado, evitando arbitrariedades e assegurando que os estudantes sejam julgados com base em parâmetros consistentes.

O resultado desse esforço metódico pôde ser observado nas observações acerca da correção das atividades avaliativas dos estudantes:

Como consequência, esta também foi a única equipe que alcançou grau satisfatório no critério 3, estabelecendo relações entre o conceito de hidrocarbonetos, sua presença na composição asfáltica e relevância na pavimentação de vias públicas. (Trecho 8D)

Esse trecho indica que a adoção de uma metodologia rigorosa, que incentivou a correlação entre conceitos teóricos e situações práticas, contribuiu para que estudantes alcançassem uma aprendizagem contextualizada.

Da análise das ponderações da licencianda conclui-se, portanto, que houve a explicitação de saberes sobre a rigorosidade metódica como um princípio que tange o cumprimento de planejamentos, mas envolve sobretudo intencionalidade, coerência, ética e responsabilidade no fazer docente. Em consonância com Freire (1996), que afirma que ensinar com rigor não se esgota ao “tratar” o objeto ou o conteúdo de maneira superficial, mas estende-se à produção da conjuntura que possibilita o aprender crítico. Os saberes explicitados pela estagiária indicam que o rigor, longe de ser autoritário, é condição para uma prática que valoriza a autonomia atrelada à construção do conhecimento.

4.5 ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES

Destacando novamente reflexões marcadas pela intencionalidade e pela capacidade crítica diante das situações imprevistas que o cotidiano escolar impõe, identificou-se a tomada consciente de decisões, que, imediatamente caracteriza como um devaneio a postura de neutralidade no papel de uma educadora, que reclama a coerência entre discurso e ações. Em outras palavras, assumir uma postura verdadeiramente ética e comprometida com a educação exige do docente posicionamento constante, escolhas fundamentadas e responsabilidade diante dos

potenciais impactos de suas ações — o que torna ilusória qualquer pretensão de neutralidade.

A prática educativa, nesse sentido, não se constrói espontaneamente, mas na capacidade de decidir com base em princípios, valores e na leitura da realidade vivida. Nesse sentido, a tomada consciente de decisões é ilustrada na fala de Freire (1996), quando infere que a docente — democrática, coerente, competente e autêntica em relação às suas convicções humanistas — compreende seu valor para a transformação da realidade. Em outras palavras, uma docente dotada de uma percepção progressista deve agir necessariamente de modo que respalde sua visão de mundo e suas ações pedagógicas corroboram-na. Essa consciência é o que diferencia a atuação mecânica da prática reflexiva e comprometida.

Um dos exemplos mais expressivos dessa tomada de decisão consciente está no registros em que a licencianda, diante da ausência de alguns estudantes, reflete sobre optar por adaptar a atividade:

Depois que a aula acabou, comecei a elencar as possibilidades para a próxima regência. Dentre as alternativas, a que julguei mais pertinente é, conforme foi sugerido, distribuir os questionários aos estudantes que estavam ausentes e solicitar que fossem respondidos por eles em um momento mais oportuno. (Trecho 1G)

Essa escolha, pensada e fundamentada, visou garantir que todos tivessem a oportunidade de participar da atividade, indicando uma postura ética. Para Freire (1996), o educador que toma decisões conscientes promove um ensino dialógico, que está necessariamente vinculado a valores e contextos.

A licencianda complementa sua reflexão ao afirmar:

“Penso que dessa forma consigo garantir que todos tenham contato com a problematização inicial e possam expressar suas ideias com o menor desvio possível dos planos” (Trecho 1G). Essa preocupação com a qualidade do processo pedagógico e com o respeito às vozes dos estudantes, em consonância com o projeto desenvolvido, revela uma ponderação que vai além do simples cumprimento de tarefas, mostrando-se alinhada à concepção de Freire (1996) do prezar pela coerência entre discurso e prática progressistas, da educação como um ato ético e de intervenção no mundo, no qual o professor decide com base na escuta sensível e na busca pela emancipação dos sujeitos.

Outro registro significativo da tomada consciente de decisões encontra-se no relato da licencianda ao traçar um paralelo entre seu planejamento e a necessidade

de reorganizar a dinâmica da aula em virtude da quantidade reduzida de estudantes: “O planejamento que previa atividade em duplas, quartetos e interações entre as equipes precisou ser rapidamente remanejado para uma atividade em trio...” (Trecho 1D), destacando a prontidão para adaptar o planejamento às condições reais da sala de aula, sem comprometer os objetivos educacionais.

Além das situações de gestão de turma, a tomada consciente de decisões também se expressou nas reflexões sobre a escolha metodológica de transformar dúvidas dos estudantes em elemento central da atividade, conforme trecho já discutido anteriormente:

Na etapa de elaborar perguntas sobre o texto lido, os estudantes faziam perguntas diretamente a mim e sugeri que utilizassem essas dúvidas na própria atividade. Penso que essa estratégia incentiva certa autonomia do aluno sem necessariamente invalidar suas dúvidas. (Trecho 3C)

Conforme registro, para a licencianda essa escolha não consiste apenas em uma capacidade de decisão didática, mas também no compromisso com uma educação que valoriza a autonomia e a participação ativa dos educandos. Esse exemplo expressa como a reflexão sobre a própria prática esteve permeada por decisões intencionais que buscavam ampliar a autonomia e o protagonismo estudantil.

Por fim, destaca-se a reflexão sobre o uso dos recursos didáticos, como a tecnologia:

Quando li essa referência e refleti sobre ela, concluí que um tablet — ou a apresentação de slides, conforme seu exemplo — podem ser tão inúteis ou reforçadores da educação bancária quanto uma lousa quando utilizados da maneira errada. (Trecho 7I)

O julgamento da licencianda indica uma compreensão de que não são os instrumentos que determinam a qualidade da prática pedagógica, mas sim as escolhas metodológicas feitas pelo educador.

Diante da compreensão de que a educação é sempre atravessada por valores, escolhas e condições sociais, torna-se evidente que ensinar exige mais do que domínio de conteúdos ou aplicação de técnicas. Requer, sobretudo, compromisso ético com os sujeitos envolvidos no processo. Ao tomar decisões conscientes, o educador escolhe entre reproduzir práticas que mantêm desigualdades ou assumir uma postura que contribua, ainda que de forma limitada, para a transformação social. Paulo Freire (1996) alerta que a ideia de neutralidade na educação é uma forma de convivência com a injustiça e reafirma que a prática

pedagógica deve refletir o desejo de um mundo mais justo e humano. Nesse sentido, ensinar é, de fato, decidir com consciência, tendo consciência dos efeitos que cada escolha pode gerar na formação dos sujeitos, o que exige coerência entre os princípios que se defende e as ações que se realizam em sala de aula.

4.6 ENSINAR EXIGE ESTÉTICA E ÉTICA

Permeando as considerações feitas nos diários, identificou-se que "ensinar exige estética e ética". Para Freire (1996), isto é uma realidade à medida em que a prática docente não é meramente técnica ou intuitiva, mas um compromisso ético com a formação integral dos educandos, articulada a uma preocupação estética que torna o aprendizado significativo e envolvente. Ambas, ética e estética, permitem ao docente não esmorecer mediante às tentações de desviar dos caminhos verdadeiros.

Um dos momentos em que essa preocupação se manifesta de forma mais explícita ocorre nos registros em que a licencianda reflete sobre a relação entre o processo de ensino e a construção do significado da aprendizagem:

Não acompanhar todo o processo de desenvolvimento do conteúdo químico ou acompanhar apenas parte dele pode ser suficiente para usurpar do aluno parte do significado que tanto gostaríamos que o projeto tivesse para ele. (Trecho 5G)

Aqui, evidencia-se a consciência de que a estética do processo educativo não se reduz à beleza formal, mas diz respeito à experiência significativa, ao modo como o conhecimento é apresentado e apropriado.

Essa articulação entre ética e estética também aparece quando a licencianda registra perceber a importância de adequar o tempo e a qualidade das explicações, priorizando a aprendizagem dos estudantes:

Embora ainda não tenha conseguido acompanhar os planos de acordo com o tempo previsto, hoje notei que o tempo já não era mais a maior preocupação, mas sim a qualidade da explicação e o cuidado para que os estudantes compreendessem o que estava sendo dialogado. (Trecho 4E)

Esse deslocamento da preocupação cronológica para a qualidade da interação pedagógica evidencia um compromisso ético com o direito à aprendizagem, e uma preocupação estética com a forma como o conhecimento é mediado, garantindo que o processo seja formativo e não meramente informativo.

A dimensão ética também se revela no cuidado com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, como no momento em que a

licencianda relata: “Ao decidir ser sucinta e resumir o andamento das aulas até o momento, priorizando o conteúdo previsto, penso que foi a melhor escolha para não sobrecarregar os alunos, preservando seu envolvimento com o projeto” (Trecho 7B). Tal decisão expressa uma ética do cuidado, respeitosa com os limites e as necessidades dos educandos, indicando que o ensino deve ser uma prática pautada pela sensibilidade e pela responsabilidade.

Além disso, a estética está presente na forma como a licencianda busca tornar a prática pedagógica mais envolvente e significativa, valorizando a participação ativa dos estudantes. Ao refletir sobre o impacto do acompanhamento integral das atividades, ela reconhece que o envolvimento estético está diretamente relacionado à qualidade da experiência educativa, ao significado atribuído pelos próprios alunos às atividades propostas.

As reflexões sobre a prática educativa da licencianda revelam assim que ensinar exige, de fato, a articulação entre ética e estética, tal como propõe Freire (1996). Ao expressar a valorização da qualidade das interações, respeitar os tempos de aprendizagem, cuidar da forma como o conhecimento é construído e priorizar o envolvimento dos estudantes, a licencianda denota compreender que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve compromisso com o bem-estar, o desenvolvimento e a formação integral dos educandos. Ensinar, nesse sentido, é acolher o outro com responsabilidade e sensibilidade, oferecendo não apenas informações, mas experiências que tocam, mobilizam e transformam.

4.7 ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR

A escuta, para Freire (1996), é condição indispensável ao ato educativo, pois possibilita reconhecer os sujeitos da aprendizagem, com suas histórias, necessidades e potencialidades, pois apenas quem escuta de forma crítica e paciente fala ao outro. Assim, o saber escutar extrapola o ato físico de ouvir, constituindo-se como atitude ética e política. Um exemplo dessa escuta sensível ocorre quando a licencianda relata as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para chegar à escola:

(...) muitos estudantes possuem bastante dificuldade para comparecer à aula em dias de chuva, pois seu deslocamento é feito exclusivamente a pé e os lugares em que moram tornam-se intransitáveis, como por exemplo os morros, que são afetados pelo escoamento violento da água e impedem o deslocamento de pedestres. (Trecho 1A)

Esse reconhecimento traz à tona uma escuta das condições objetivas de vida dos alunos, fundamental para delinear a prática pedagógica às suas realidades.

Além da escuta das condições de vida, a licencianda também explicitou reflexões acerca da escuta atenta às manifestações dos estudantes durante as atividades, como no episódio em que observa:

Durante a discussão, os alunos expressam com clareza suas percepções do questionário, no entanto percebeu-se certa sujeição de dois integrantes do trio mediante às ideias propostas por outra aluna, com seu auge no momento que a aluna em questão entrega seu questionário para que os demais integrantes copiem suas respostas... (Trecho 1E)

.Nesse caso, a escuta vai além do conteúdo das falas, alcançando as dinâmicas implícitas de poder e silenciamento que ocorrem entre os pares. Freire (1996) nos lembra que o espaço ocupado pelo professor democrático — que aprende a falar ao escutar — é crivado pelo silêncio de quem, ao falar, cala-se a fim de escutar a quem, através do silêncio não imposto, também fala.

Outro registro significativo do saber escutar aparece no relato da interação com o aluno que, ao ser provocado, encontra sua própria resposta:

Então perguntei a ele de que forma esses grupos poderiam ser alocados na representação da estrutura da molécula de modo que fizesse sentido e, de modo imediato, o aluno apontou como ramificações. (Trecho 6F)

Nesse caso, ao invés de fornecer diretamente a resposta, a licencianda opta por escutar a proposta do estudante, valorizando sua capacidade de reflexão e favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

Em outro momento, refletindo sobre sua própria prática, a licencianda reconhece a importância de escutar com mais profundidade:

De modo impensado, respondi a ela que os carbonos ligavam-se de diferentes formas entre si, podendo ser por ligação simples ou de outras formas (sem especificar). Acredito que agi mal, pois poderia ter feito outras perguntas à ela que a conduzissem à resposta que buscava... (Trecho 6E)

.Essa autocrítica evidencia um movimento reflexivo que articula a escuta ao respeito pelo processo cognitivo do estudante, reconhecendo que o educador não deve apenas falar, mas também acolher as perguntas e incertezas dos educandos, orientando-os com sensibilidade.

Assim, destaca-se a percepção da estagiária acerca da disposição dos alunos em expressar suas dúvidas, o que só é possível em um ambiente de escuta efetiva: “Alguns alunos tiveram dificuldades na apropriação de algumas definições ou dúvidas pontuais sobre hidrocarbonetos e não tiveram receio de evidenciá-las”

(Trecho 7D). O saber escutar, em suma, é um saber que promove um ambiente seguro para educadores e educandos se expressarem.

Assim, a análise dos registros nos diários revela que o saber escutar não é uma ação passiva, mas uma postura ativa, crítica e ética que estrutura as relações pedagógicas, fortalece a autonomia dos estudantes e potencializa a construção compartilhada do conhecimento.

4.8 ENSINAR EXIGE APREENSÃO DA REALIDADE

Para Freire (1996), a apreensão da realidade é essencial ao educador. Essa concepção manifesta-se nas reflexões acerca do estágio curricular da licencianda, que se mostrou sensível às condições concretas de vida dos estudantes e atenta aos múltiplos determinantes que impactam o processo educativo. Um exemplo disso aparece no relato das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para frequentar as aulas, já mencionado anteriormente:

(...) muitos estudantes possuem bastante dificuldade para comparecer à aula em dias de chuva, pois seu deslocamento é feito exclusivamente a pé e os lugares em que moram tornam-se intransitáveis, como por exemplo os morros, que são afetados pelo escoamento violento da água e impedem o deslocamento de pedestres. (Trecho 1A)

O registro evidencia uma postura pedagógica pautada no reconhecimento das condições objetivas que limitam a presença e a participação dos educandos. Assim, a licencianda explicita uma apreensão da realidade que a move a refletir criticamente sobre sua prática.

Outro momento significativo ocorre quando a licencianda aponta, em um contexto de uso deliberadamente indevido de um dos materiais da escola: “De forma pouco sutil, a sociedade como um todo mostra o valor efetivamente dado ao patrimônio escolar e à educação em geral” (Trecho 1B). Aqui, observa-se a compreensão de que o contexto educacional está inserido em uma estrutura social que muitas vezes negligencia o valor da escola e da educação. Freire (1996) exemplifica este tipo de ideia através da descrição da percepção de um professor reacionário e pragmático. Este julga que a escola não possui laços com política e seu dever é unicamente ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos e, uma vez apreendidos, operam por si.

Assim, o olhar crítico expresso pela licencianda é indispensável para o educador que deseja intervir na realidade.

Essa capacidade de perceber e interpretar a realidade também é explicitada no reconhecimento das contribuições dos estudantes nas atividades pedagógicas.

Assim, a licencianda observa:

A exceção de uma, todas as demais atividades evidenciaram a percepção dos problemas de pavimentação no bairro Saco dos Limões, ainda mais perceptível na inserção de fotos tiradas pelos próprios alunos ilustrando alguns buracos e problemas nas ruas e anexadas no corpo do texto. (Trecho 8E)

Essa análise indica como as decisões da licencianda foram capazes de mobilizar os estudantes a realizarem uma leitura crítica do espaço onde vivem, conectando os conteúdos escolares às questões concretas que os afetam diretamente. Ainda nessa direção, as reflexões da licencianda durante o planejamento do projeto para o estágio curricular promoveram condições para que os estudantes não apenas reconhecessem problemas locais, mas também compreendessem como esses problemas se articulam com conhecimentos científicos. Essa articulação entre conhecimento escolar e vivência cotidiana expressa uma análise por parte da licencianda que valoriza a aprendizagem, tal como defende a proposta de Paulo Freire.

Desse modo, a licencianda, ao refletir sobre seu percurso formativo, destaca a importância dessa apreensão da realidade:

Pude extrair ao máximo o que o estágio possibilitou em vivência, em autoconhecimento e autocrítica, em maior proximidade com a docência, seus desafios e satisfações, e com aquilo que a educação se propõe, que não é assumir um caráter messiânico, mas de potencial transformadora de realidades. (Trecho 7H)

Essa reflexão acerca do papel da educação se fortalece quando os educadores apreendem criticamente a realidade na qual estão inseridos, reconhecendo as contradições e possibilidades que ela oferece.

Em suma, a análise dos registros evidencia que a licencianda mobilizou saberes acerca da realidade dos seus educandos e da comunidade escolar a fim de favorecer sua prática pedagógica em direção a uma educação mais significativa, crítica e transformadora, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire de que, para exercer a docência, é necessário apreender a realidade.

4.9 ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

O ato educativo não se restringe à transmissão de conteúdos, mas constitui uma ação que transforma sujeitos e contextos. Dessa realidade, importa que o docente esteja plenamente convicto. Essa compreensão surge nitidamente em registros em que a licencianda analisa o papel da Química na formação cidadã dos discentes: “Os estudantes também compreendem que os conhecimentos de Química são relevantes não apenas para quem exerce o ofício na pavimentação, mas para que a comunidade possa reivindicar seus direitos como cidadãos” (Trecho 2E). Nesse relato, observa-se que a estagiária percebe nas contribuições dos estudantes a articulação entre o conteúdo escolar e sua função social, compreendendo que o ensino de Química extrapola a sala de aula e contribui para que os alunos atuem de maneira crítica na sociedade, posicionando-se frente às questões que os afetam.

Outra reflexão significativa ocorre quando a licencianda analisa sua trajetória no estágio e reconhece a dimensão transformadora da educação em que essa concepção desloca a prática educativa de uma perspectiva assistencialista para uma visão crítica e emancipadora:

Pude extrair ao máximo o que o estágio possibilitou em vivência, em autoconhecimento e autocrítica, em maior proximidade com a docência, seus desafios e satisfações, e com aquilo que a educação se propõe, que não é assumir um caráter messiânico, mas de potencial transformadora de realidades. (Trecho 7H)

O reconhecimento de que o professor é também um sujeito político se reafirma quando a licencianda pondera:

Ao ser questionada por uma aluna sobre o uso dos hidrocarbonetos, refleti sobre como a educação pode ser um instrumento para provocar nos estudantes a consciência crítica sobre os processos produtivos e suas implicações ambientais e sociais. (Trecho 6K)

Nessa reflexão, a estagiária nota que o ato educativo é um espaço potencialmente privilegiado para problematizar a realidade, estimulando os estudantes a perceberem-se como sujeitos capazes de intervir no mundo.

Logo, a licencianda expressa esperança na possibilidade de que sua prática pedagógica contribua para transformações concretas:

Fico feliz porque nosso projeto, em particular pelos diários de aula, pode contribuir para reflexões e possíveis aprimoramentos do trabalho com a abordagem de Freire dentro da disciplina e torço para que as intervenções necessárias sejam alcançadas. (Trecho 8J)

Esse desejo reflete a concordância com as concepções de Freire (1996) de educação que é, simultaneamente, ato político e pedagógico, e que busca a superação das condições desumanizadoras. A reflexão escrita também está relacionada à expectativa em relação ao processo de formação de docentes em Química. Assim, o acervo de reflexões no diário de aula da licencianda indica constantemente a busca por uma prática docente fundamentada na educação como intervenção no mundo, orientada por uma intencionalidade ética e política.

4.10 ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DOS EDUCANDOS

Observou-se também a manifestação de uma postura de estímulo à autonomia dos discentes ao longo das reflexões da estagiária nos diários de aula. No relato da atividade em que os estudantes foram incentivados a incorporar suas dúvidas à tarefa, a estagiária reflete: “penso que essa estratégia incentiva certa autonomia do aluno sem necessariamente invalidar suas dúvidas” (Trecho 3C). Isso explicita que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, princípio fundante de uma educação dialógica, conforme Freire (1996).

Esse princípio aparece nas considerações da estagiária a respeito da decisão pedagógica de redirecionar as perguntas dos alunos para a própria atividade, estimulando que eles mesmos assumissem a responsabilidade pelo seu processo investigativo:

Na etapa de elaborar perguntas sobre o texto lido, os estudantes faziam perguntas diretamente a mim e sugeri que utilizassem essas dúvidas na própria atividade. Penso que essa estratégia incentiva certa autonomia do aluno sem necessariamente invalidar suas dúvidas. (Trecho 3C)

Essa reflexão remete a um saber que valoriza um ambiente de aprendizagem em que os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas agentes que problematizam e constroem conhecimentos. Freire (1996) destaca que respeitar a autonomia e a dignidade de um indivíduo é um imperativo ético e não um favor concedido.

Este saber também se manifesta quando a estagiária reflete acerca do acolhimento da decisão do grupo sobre qual dúvida seria socializada (pois haviam elaborado várias), ao mesmo tempo em que assegurou que as demais seriam consideradas posteriormente:

Outro grupo, ao socializar a dúvida coletiva da equipe, comentou que registraram várias dúvidas ao invés de uma. Eles então escolheram uma,

mas tranquilizei-os que as demais dúvidas não deixariam de ser sanadas futuramente. (Trecho 3D)

Tal reflexão remete à consideração de uma prática pedagógica que valoriza a autonomia intelectual e investigativa dos alunos, respeitando suas escolhas e incentivando a continuidade do processo de aprendizagem.

Em outro momento, a licencianda, em seu planejamento, busca assegurar que a autonomia dos educandos seja promovida e respeitada no momento em que os alunos analisassem as respostas de cada grupo em certa atividade e atesta o ocorrido na escrita do diário:

Os alunos estabeleciam comparativos de suas respostas tanto com o material didático fornecido, quanto com a produção dos outros grupos e expressaram as semelhanças e divergências percebidas. (Trecho 7C)

Nisto, se reconhece o saber relativo à importância de proporcionar aos estudantes a liberdade para construir e confrontar ideias, o que, segundo Freire (1996), é essencial para que o processo educativo se configure como um espaço de diálogo e reflexão. Ao decidir permitir que os estudantes estabeleçam tais comparações, a docente em formação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades críticas e autônomas, valorizando-os como sujeitos capazes de construir e avaliar saberes.

Ainda nessa perspectiva, destaca-se a decisão sobre a estratégia de incentivar os próprios estudantes a ajudarem-se mutuamente, promovendo a autonomia no processo de aprendizagem dentro do trabalho colaborativo:

Busquei incentivar os próprios estudantes a ajudarem-se de forma mútua, tanto como uma maneira de sondá-los quanto para que interagissem entre si e os aspectos relacionados ao trabalho em grupo fossem desenvolvidos. (Trecho 7E)

Tal reflexão remete a uma concepção de ensino que cria oportunidades para que os alunos assumam um papel ativo e corresponsável na construção do conhecimento.

Respeitar a autonomia dos educandos é um princípio basal para a práxis educativa emancipadora. As reflexões para tomada das decisões da licencianda, ao incentivar a participação ativa, a autorregulação e o trabalho colaborativo entre os estudantes, revelam uma postura comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes. Essas decisões, ao promoverem espaços de escuta, troca e valorização das dúvidas, ideias e iniciativas dos alunos, expressam sensibilidade à singularidade de cada um e confiança em sua capacidade de aprender e

transformar. Como respeitar a autonomia e a dignidade dos educandos não é um gesto opcional, mas um imperativo ético, ensinar, nesse contexto, exige reconhecer os educandos como protagonistas do processo educativo, criando condições para que assumam o protagonismo de seu próprio aprendizado e desenvolvam uma postura ativa diante do conhecimento e do mundo.

4.11 ENSINAR EXIGE A CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO

O empenho em alinhar suas falas e propostas com ações em aula, desde o planejamento do projeto, perpassando pelo seu respectivo desenvolvimento em sala de aula até as reflexões discursadas no diário, permitiu a compreensão profunda do que afirma Freire (1996) quando discorre sobre a importância da coerência entre discurso e ação. Ele advoga que o professor que realmente ensina no espaço da rigorosidade do pensar certo julga como falsa a máxima do “faça o que mando e não o que eu faço”. Essa compreensão emerge explicitamente nas reflexões da licencianda em diário quando, em um contexto em que dialoga sobre o desenvolvimento de projetos de abordagem temática no âmbito de formação de docentes, registra: “(...) o cerne da proposta do Tema Gerador, que é humanista e zela pela transformação social, seria deturpado quando o único objetivo do idealizador é meramente conseguir sua aprovação ou diploma.” (Trecho 2C). Nesse registro em que o “idealizador” é o docente em formação, logo, quem desenvolve os projetos, observa-se uma crítica contundente ao risco da superficialidade, esta que ameaça afetar a essência de uma prática educativa comprometida com a transformação social — especialmente no contexto da abordagem temática, cuja proposta demanda coerência entre discurso e ação.

Ao reconhecer que a educação libertadora exige não apenas palavras inspiradoras, mas ações que as sustentem, a licencianda reforça o princípio da “corporeificação” da prática docente proposta por Freire (1996). Sua postura revela-se não apenas na crítica aos desvios de finalidade da proposta educativa, mas também em decisões cotidianas que ilustram a tentativa de viver os valores que defende. Um exemplo desse compromisso está em suas reflexões sobre o empenho contínuo de alcançar todos os estudantes, mesmo diante da desatenção ou desmotivação de alguns:

Não desistir de tentar estabelecer o diálogo, tanto com os que estão acompanhando o desenvolvimento da aula quanto com os que estão desatentos. Mostrar que há interesse de alcançar a todos, recapitular quantas vezes forem necessárias, identificar os atrativos prejudiciais e tentar mediar uma solução e, quando não houver sucesso, continuar tentando. (Trecho 5K)

Esse registro revela o empenho da estagiária em tornar sua prática coerente com o princípio ético de que ninguém deve ser deixado para trás. O ato de persistir no diálogo com todos os estudantes, mesmo os mais resistentes, manifesta o compromisso com uma educação que se funda na esperança, na escuta e na disposição de reconstruir continuamente as mediações pedagógicas — aspectos centrais do pensamento de Freire.

Além disso, observa-se o reconhecimento da importância de ações docentes que incentivem o pensamento crítico e investigativo dos educandos, como exemplificado na valorização da elaboração de perguntas:

Concordo que o exemplo e o incentivo às competências relacionadas à elaboração de perguntas são primordiais no que se refere ao que está ao alcance do docente para fomentar a qualidade das perguntas dos alunos e pretendo incorporar isso à prática pedagógica. (Trecho 6M)

Ao assumir a responsabilidade por criar condições que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, a licencianda reforça o papel formativo do educador enquanto sujeito que inspira e promove a curiosidade, a autonomia intelectual e o engajamento com o conhecimento.

Dessa forma, o conjunto das reflexões e ações da licencianda revela a dedicação contínua por viver, em sua prática, os valores que orientam a proposta da abordagem temática. Longe de adotar uma postura meramente reprodutiva, busca encarnar, em seu modo de agir, os princípios da educação transformadora. Assim, reafirma um saber essencial à prática docente: ensinar é também testemunhar — não apenas com palavras, mas com atitudes que mobilizam, inspiram e abrem caminhos para a construção de um mundo mais justo e humanizado.

4.12 ENSINAR EXIGE BOM SENSO

O bom senso emerge como uma balança que dosa a autoridade pertinente ao docente sem que este recaia no autoritarismo, bem como a liberdade em detrimento da licença, a fim de assegurar que o docente exerça sua docência de maneira justa e não opressiva.

A necessidade de bom senso surge nas reflexões sobre sua prática, em um primeiro momento quando a licencianda, em seus registros, relata ponderar acerca do planejamento, mesmo que já em desenvolvimento, a fim de atender às necessidades concretas da turma: “Optei por alterar a dinâmica da aula, percebendo que manter a proposta inicial seria inviável diante do número reduzido de estudantes e do cansaço evidente” (Trecho 8C). Tal decisão expressa prudência e capacidade de adaptação, qualificando sua observação sobre o contexto em questão como responsável e sensível, pois aprecia as oportunidades de contribuição de cada estudante com suas experiências vividas, inclusive os ausentes na aula.

Em um contexto semelhante, a estagiária pondera: “Apesar da necessidade de corrigir os trabalhos, entendi que seria mais razoável, naquele momento, priorizar o esclarecimento das dúvidas e a retomada dos pontos centrais do conteúdo” (Trecho 8H). Essa reflexão remete a um saber acerca da capacidade de pesar prioridades, colocando o processo formativo dos estudantes, bem como a dignidade destes, acima de uma lógica puramente “burocrática”. Assim, o bom senso se configura como uma virtude pedagógica que orienta a tomada de decisões equilibradas e responsáveis – isto é, éticas.

Dessa forma, a análise das reflexões da licencianda sobre sua prática evidencia que o bom senso não é uma qualidade acessória e opcional, mas um componente crucial da atuação docente, pois orienta escolhas equilibradas entre exigência e escuta, planejamento e adequações, autoridade e liberdade. Ao considerar as necessidades concretas da turma e reorganizar sua atuação com base nessas observações, a licencianda manifesta sensibilidade, discernimento e responsabilidade ética. Suas reflexões acerca de suas decisões, pautadas não por rigidez, mas por atenção à dignidade e à aprendizagem dos estudantes, evidenciam uma prática que valoriza o processo formativo em sua totalidade. Ensinar, nesse sentido, é também saber dosar, reavaliar e adaptar-se com prudência, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que a ação pedagógica seja conduzida de forma justa, humana e comprometida com o desenvolvimento coletivo.

4.13 ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL

Freire (1996) sustenta que os estudantes podem ultrapassar a simples repetição mecânica de exercícios e alcançar uma compreensão mais profunda dos conteúdos, desde que o educador atue com intencionalidade pedagógica e acredite

no potencial formativo da prática docente. A transformação da realidade escolar, social e individual dos estudantes, portanto, exige do professor a crença de que o mundo não é algo dado, estático ou imutável, mas algo em constante construção e aberto à possibilidade de mudança. Sustenta ainda que um dos saberes fundamentais para quem atua em contextos marcados por desigualdades e violações de direitos é compreender o futuro como um problema a ser enfrentado, e não como algo inevitável. Isso implica reconhecer a História como espaço de possibilidades e não como destino fixo, uma vez que o mundo não é algo acabado, mas algo que está em constante construção.

As reflexões da licencianda acerca de sua prática refletem a confiança na capacidade de os estudantes atribuírem sentido ao conhecimento, deixando de lado a lógica da memorização vazia para se engajarem de maneira crítica no processo de aprendizagem. Essa compreensão aparece em sua análise:

Penso que esse projeto, quando acompanhado do início ao fim pelos estudantes, pode contribuir para atrelar significados às atividades e, assim, os estudantes resolvam as listas de exercícios não pelo simples ato de resolver, mas compreendendo como e porque está sendo resolvida. (Trecho 6I)

A crença de que a aprendizagem pode ser ressignificada por meio de práticas intencionais e reflexivas revela não apenas um posicionamento didático, mas também ético e político. A licencianda reconhece que sua ação pode impulsionar transformações no modo como os estudantes se relacionam com o saber, mobilizando-os para uma aprendizagem crítica e contextualizada. Essa mesma perspectiva aparece no momento em que a estagiária avalia sua própria trajetória formativa, reafirmando a esperança de que sua experiência possa contribuir para melhorias concretas na disciplina:

(...) fico feliz porque nosso projeto, em particular pelos diários de aula, pode contribuir para reflexões e possíveis aprimoramentos do trabalho com a abordagem freireana (sic) dentro da disciplina e torço para que as intervenções necessárias sejam alcançadas. (Trecho 8J)

Esse posicionamento indica um compromisso com a continuidade do processo formativo — não apenas para os estudantes, mas também para o próprio campo da docência. Ao enxergar a prática como inacabada, aberta à crítica e ao aprimoramento, a licencianda aproxima-se de uma pedagogia esperançosa e comprometida com a transformação coletiva, tal como propõe Freire (1996).

Desse modo, a convicção de que a mudança é possível sustenta-se como um alicerce da prática docente crítica e transformadora. A estagiária, ao apostar no

sentido formativo das experiências escolares e refletir sobre seu próprio percurso como contribuição ao coletivo, manifesta uma compreensão associada a Freire (1996), da educação transformadora e emancipatória. Ensinar, nesse contexto, é manter viva a esperança ativa, que reconhece os limites da realidade sem se submeter a eles, e aposta no poder da ação educativa para construir sentidos, ampliar horizontes e reinventar caminhos.

4.14 ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO DE SER CONDICIONADO

O reconhecimento de que o educador é um ser condicionado, mas não determinado, é fundamental para a constituição de uma prática docente reflexiva e crítica. Esse entendimento esteve presente nas reflexões da licencianda nos diários de aula, e apontam a consciência das influências que marcam sua trajetória formativa. Essa percepção aparece quando ela afirma:

Mas não posso ignorar que foi necessário um longo processo de resignificação da lousa, visto que, na minha experiência como aluna, também a via como a ponte de 'transferência de conhecimento', principalmente nas disciplinas de Ciências da Natureza. (Trecho 7J)

Aqui, a licencianda expressa em seus registros a consciência de que sua prática é atravessada por experiências anteriores, que inicialmente reforçaram uma concepção transmissiva de ensino, mas que, através da reflexão crítica e da vivência do estágio, puderam ser resignificadas. Esse movimento é exemplar da capacidade de superar os condicionamentos históricos, como propõe Freire (1996).

Em outro momento, a estagiária percebe que assim como sua atuação está influenciada por limitações estruturais e sociais, estas afetam também os estudantes: "A percepção dos problemas de pavimentação no bairro Saco dos Limões pelos alunos indica uma apreensão da realidade local" (Trecho 8E).

Nesse trecho, percebe-se que, ao apreender os condicionamentos que afetam os estudantes, a licencianda também amplia sua própria compreensão das múltiplas determinações que incidem sobre o processo educativo.

Assim, a prática pedagógica da estagiária evidencia o reconhecimento de que educadores e educandos são seres condicionados por suas histórias, contextos e estruturas sociais, mas que, ao mesmo tempo, possuem a capacidade de agir sobre esses condicionamentos, transformando-se a si mesmos e às realidades em que vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a escrita e leitura do diário de aula, no contexto de um estágio curricular de Química orientado por etapas do processo de investigação temática proposto por Paulo Freire, revelaram-se como uma ferramenta pedagógica significativa no processo de formação docente da licencianda, promovendo não apenas o registro das experiências vividas, mas, sobretudo, a leitura crítica da prática. De acordo com Freire (1982), ler é mais do que decifrar palavras; é também ler o mundo, interpretar a realidade e posicionar-se frente a ela. Nesse sentido, a análise do diário indica que a licencianda, ao escrever, não apenas narra acontecimentos, mas reflete sobre seus sentidos e constrói compreensões mais amplas sobre o fazer pedagógico.

Identificou-se também que a leitura dos próprios textos produziu um movimento dialógico entre a licencianda e sua prática, aproximando-se da leitura que transforma o sujeito e o reposiciona no mundo. Ao reler seus registros com intencionalidade reflexiva, a estagiária passou a identificar suas limitações, reconhecer seus avanços e buscar novos caminhos para sua atuação docente. Essa leitura da própria prática, mediada pela escrita, caracteriza-se como um exercício de práxis, isto é, ação crítica e transformadora.

Além disso, a escrita mostrou-se como espaço de cultivo da esperança e do compromisso ético-político com a educação. Os trechos em que a licencianda relata desafios enfrentados e superações vividas expressam a crença na capacidade da ação docente para promover mudanças significativas. Essa esperança ativa, característica da pedagogia proposta por Freire (1996), se manifesta no desejo de construir uma prática coerente, humanizadora e engajada com a transformação social.

Outro aspecto importante evidenciado nos registros diz respeito à ampliação do olhar sobre os sujeitos da aprendizagem. A escrita do diário favoreceu a escuta sensível e atenta às realidades dos estudantes, suas dúvidas, formas de participação e condições de permanência na escola. Essa atenção às singularidades dos educandos está em consonância com a concepção de leitura do mundo como interpretação crítica das relações humanas e das estruturas sociais que as atravessam (Freire, 1982).

Dessa forma, conclui-se que a escrita e leitura do diário de aula não apenas documentaram o processo formativo da licencianda, mas atuaram diretamente em

sua constituição como docente em formação. Ao narrar, refletir, duvidar, propor e reorganizar sua prática, a licencianda exerceu o que Freire (1982) concebe como o ato de ler e escrever como expressão de autonomia e consciência crítica. Assim, o diário de aula torna-se espaço de formação ética, estética e política, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais sensível, comprometida e transformadora.

Com base na Análise Textual Discursiva dos diários de aula, foi possível identificar a mobilização de diversos saberes necessários à prática educativa, conforme discutido por Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*. Os registros evidenciam que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento, rigorosidade metódica, tomada consciente de decisões, estética e ética, saber escutar, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, respeito à autonomia dos educandos, corporeificação das palavras pelo exemplo, bom senso, convicção de que a mudança é possível e o reconhecimento de ser condicionado. A materialização desses saberes revela um movimento formativo significativo, em que a licencianda assume-se como sujeito histórico, inconcluso e comprometido com uma prática pedagógica dialógica, emancipadora e humanizadora.

O diário de aula, nesse sentido, revelou-se uma mediação privilegiada entre teoria e prática, sendo o próprio processo de leitura e escrita do diário caracterizado pela dimensão teórica e prática. Ao refletir criticamente sobre suas decisões, erros, hesitações e conquistas, a licencianda pôde internalizar de forma mais densa os princípios ético-pedagógicos de Freire (1996). A escuta das vozes dos estudantes, a valorização dos saberes prévios, o respeito às realidades materiais da escola e a aposta na autonomia discente foram aspectos reiteradamente presentes nos textos analisados, em consonância com o que Freire (1996) entende como educação autêntica.

Além disso, o diário de aula favoreceu a emergência de um olhar mais atento às contradições da escola e à estrutura do sistema educacional. As reflexões da licencianda revelam tensões entre o planejado e o possível, entre a intencionalidade pedagógica e os limites impostos pelas condições objetivas de ensino. Ainda assim, ao recusar uma postura de neutralidade ou conformismo, a futura docente reiterou sua crença na educação como prática de liberdade e como espaço de resistência —

assumindo o risco de experimentar, errar e replanejar, o que Freire (1996) considera essencial à formação docente crítica.

As análises também permitiram compreender como a licencianda incorporou à sua prática o saber do “pensar certo”, relacionado à coerência entre discurso e ação. Ao reconhecer a importância de agir com base nos valores que defende, e ao buscar a corporeificação desses valores em sala de aula, ela deu sentido político e formativo às suas escolhas pedagógicas. Essa coerência é o que Freire (1996) denomina de ética vivida, imprescindível para que o educador seja testemunha de sua própria fala e não apenas reprodutor de discursos vazios.

Outro ponto relevante é o fortalecimento da identidade docente ao longo do estágio. A escrita sistemática do diário potencializou a emergência de uma consciência sobre o papel social do educador, sua responsabilidade ética e seu poder de intervenção na realidade. Essa consciência crítica foi reforçada pela constante retomada dos próprios registros e pelo diálogo com o formador, configurando um processo de leitura de mundo (Freire, 1982) que contribuiu para o amadurecimento da prática e da visão de docência.

Em suma, os resultados evidenciam que a escrita e leitura do diário de aula foram decisivas não apenas como ferramentas avaliativas ou descritivas, mas como instrumentos de formação. Elas oportunizaram à licencianda o exercício do que Freire (1982) compreende como leitura crítica do mundo, tornando o estágio não apenas uma exigência curricular, mas um espaço privilegiado de constituição de saberes, valores e posicionamentos profissionais. A leitura de si, do outro e do contexto revelou-se, assim, uma prática política e transformadora.

Portanto, conclui-se que o diário de aula, articulado aos fundamentos da pedagogia de Paulo Freire, é uma estratégia formativa potente, que promove o desenvolvimento de saberes fundamentais à prática educativa crítica. Ao operar como uma prática de leitura e escrita do mundo, conforme propõe Freire (1982), essa ferramenta contribui significativamente para a construção de uma docência que, mais do que ensinar conteúdos, forma sujeitos capazes de intervir na realidade e lutar por uma educação mais justa e humanizadora.

Isso pode trazer novas perspectivas para a formação de docentes de Química. O estágio curricular de Química há muito tem sido objeto de estudo na área de formação de docentes e o exposto aqui pode sinalizar uma contribuição para o Ensino de Química. Os resultados dessa pesquisa somam-se a outras na

área de Ensino de Química que contemplaram o processo de investigação temática de Paulo Freire e a escrita e leitura de diários de aula, quais sejam, Silveira, Piaia e Gonçalves (2020) e Gonçalves, Silveira e Piaia (2021). Assim, um desdobramento desse trabalho pode ser analisar a escrita do formador no diário, assim como realizaram Gonçalves, Silveira e Piaia (2021). A prática dos formadores de docentes de Química da educação básica também é uma temática emergente de pesquisa que merece atenção (Gonçalves, Silveira e Piaia, 2021).

6. REFERÊNCIAS

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Do diário de formação à sistematização da experiência: o processo de (auto)formação de professores de ciências**. Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências, vol. 24. Belo Horizonte, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240109>

CASSETTARI, Nathalia. **Avaliação de professores: uma questão de escolhas**. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 25, n. 57, p. 166-197, jan-abr, 2014. <https://doi.org/10.18222/eae255720142829>

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio. **La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008. ISSN 1982-5153

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata Hernandez. **O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor**. Olhar de professor, v. 6, p. 135-150, 2003.

GATTI, Mariana Donateli. FREGUGLIA, Junia. **A influência dos contextos escolares na construção dos saberes experienciais de professores de ciências/biologia**. Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências, vol. 25. Belo Horizonte, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240141>

GONÇALVES, Fábio Peres. **Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação**. Revista Pesquisa Qualitativa, vol. 8, n.19, p. 722-738, dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.370>

GONÇALVES, Fábio Peres. **Bitácora de laboratorio: una investigación en la enseñanza de la química en nivel superior**, vol. 29, n. 2, p. 74 - 86, mayo, 2018. DOI: 10.22201/fq.18708404e.2018.2.63706

GONÇALVES, Fábio Peres; FERNANDES, Carolina dos Santos; LINDEMANN, Renata Hernandez; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Diário de aula coletivo no estágio da licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos**. Química Nova na Escola, nº 30, nov. 2008.

GONÇALVES, Fábio Peres; SILVEIRA, Renata Aragão; PIAIA, Lya. **A problematização do formador de professores de Química no estudo da abordagem temática: uma análise constituinte de um processo de comunicação.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 21, p. 1-30, 2021. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u10991128>

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino.** Curitiba: Prismas, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos.** Líber Livro Editora, 2008.

KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Investigação em Ciências: a transformação da prática em um processo de investigação-ação.** In E. Hermel, R. Güllich, & I. Gioveli, (Orgs.). Ciclos de pesquisa: Ciências e Matemática em Investigação. Chapecó: Ed. UFFS, 2016.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** EDUCA, Lisboa, 2009.

RADETZKE, Franciele Siqueira; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; EMMEL, Rúbia. **A constituição docente e as espirais autorreflexivas: investigação-formação-ação em ciências.** Vitruvian Cogitationes, v. 1, n. 1, p. 65-83, mai. 2022.

RYDER, Jim. **Navigating Tensions: Education Policy and the Science Teacher.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-12, 2017. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec20171711.

SILVA, Maria Helena Santos; DUARTE, Maria da Conceição. **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, 1(2). (2011) Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4173> (2001).

SILVEIRA, Renata Aragão; PIAIA, Lya; GONÇALVES, Fábio Peres. **A problematização da abordagem temática na formação inicial de professores de Química.** Química Nova, vol. 43, n. 10. p. 1529-1537, 2020. <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170614>

SOUSA, P. S.; SANTOS, L. H. S.; REIS, Y. A.; GEHLEN, S. T. Anais do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, Uberlândia, Brasil, 2015.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. **Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87137>.