

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO DE  
REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DO PROFESSOR**

**Lílian Sipoli Carneiro Cañete**

**Belo Horizonte**  
**2010**

**Lilian Sipoli Carneiro Cañete**

**O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO  
CRÍTICA DA PRÁTICA DO PROFESSOR**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado da Faculdade de Educação  
de Minas Gerais, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz – Pereira**

**Belo Horizonte**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Dissertação intitulada o Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor de autoria da Mestranda Lílian Sipoli Carneiro Cañete, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:**

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – FaE/UFMG – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG – Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali de Castro – PUC Minas – Titular

---

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – FaE/ UFMG – Suplente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Santuza Amorim da Silva – FaE/ UEMG - Suplente

Belo Horizonte, 31 de Agosto de 2010

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos Ana Carolina, Bruno e Sofia.

Razão primeira de todas as minhas buscas, expressão do que quer dizer incondicional quando se trata de amor.

### **Em memória de Elisa Sipoli Carneiro**

Irmã, companheira nos caminhos da educação, amiga com quem pude sempre contar e grande incentivadora; que com sua vida me mostrou o significado da simplicidade e com sua partida tem me ensinado que o amor supera todos os limites espaço-temporais. Te amarei para sempre!

*Ser irmão é ser o quê? Uma presença  
a decifrar mais tarde, com saudade?  
Com saudade de quê? De uma pueril  
vontade de ser irmão futuro, antigo e  
sempre? (Carlos Drummond de Andrade)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e meu refúgio, que me ensina todos os dias que Nele nada é impossível.

A minha mãe, exemplo de fé, coragem, abnegação. Que tem me mostrado que serenidade, paciência e confiança são as melhores companhias nessa jornada chamada vida, que por muitas vezes me ensinou que cada manhã é a possibilidade do recomeço. Com quem aprendo todos os dias a maior de todas as lições – o amor.

Ao meu esposo, companheiro de tantos anos, que esteve comigo nos momentos mais alegres e mais difíceis e com quem tenho descoberto que o amor pode ser reinventado.

Aos meus filhos, pela paciência, pelo carinho e pelo aconchego.

Aos meus irmãos, que andam de mãos dadas comigo em todos os caminhos, que têm me ensinado que os laços fraternos tecem histórias que não podem ser esquecidas. Com eles pude aprender o que quer dizer esperança.

Aos meus sobrinhos por encherem minha vida de alegria e afeto.

A minha avó Santinha e minhas tias Maria das Graças, Josefina e Rosângela por que sempre foram presentes em minha vida de uma maneira mais do que especial, que me ensinaram a ser doce e firme, valente e audaciosa, que me fizeram compreender o significado do que é família.

A minha tia Gema com quem aprendi que avançar requer serenidade e confiança, que me mostrou como os nossos sonhos são construídos com fibra, coragem, afeto, ousadia e perseverança, que com sua “brabeza” e seu amor marcou a minha personalidade de forma inimaginável.

Ao prof. Dr. Julio Emílio Diniz-Pereira, orientador dessa pesquisa, que com sua paciência soube compreender o doloroso processo de educadora que se quer pesquisadora, por me ensinar a desmistificar o espaço acadêmico e por acolher as minhas necessidades em momentos tão difíceis deste percurso.

A professora Inês Teixeira, parecerista do Projeto de pesquisa do Mestrado, pelas contribuições naquele momento e também pelas aulas da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico e das práticas discursivas que fizeram reacender em mim o furor pedagógico.

Aos professores Inês Teixeira, Magali de Castro, Santuza Amorim e Antônio Augusto, pela leitura atenta desta dissertação e por todas as suas contribuições.

A Rose da secretaria da Pós- Graduação e todos os funcionários da FaE que tão bem me acolheram e foram verdadeiros anjos da guarda em alguns momentos.

Aos colegas do Mestrado, Tatyane, Débora, Tereza, Alexandre, Oziel, Gabriel e José Alves, pelas longas conversas e pela terapia em grupo.

A Taty, que com sua alegria e entusiasmo, trouxe leveza a esta jornada. Pelos conselhos, pela mão sempre estendida e, acima de tudo, por muitas vezes acreditar mais do que eu que chegar até o fim seria possível. Sua companhia é a prova de que na vida os amigos sempre se encontram, *“mesmo que o tempo e a distância digam não”*.

As professoras sujeitos desta pesquisa, pela confiança, pela disponibilidade, por poder aprender imensamente com vocês.

As Irmãs, direção, professores e funcionários da instituição em que trabalho, que me apoiaram e favoreceram as condições para que pudesse alcançar este objetivo.

Aos meus amigos, que se fizeram presente de forma tão especial, que com carinho e cuidado me incentivaram, acalentaram, confiaram. A todos o meu muito obrigada!

## **RESUMO**

Esta pesquisa situa-se dentro da temática da formação do professor protagonista/ produtor de saberes. O que se pretendeu foi descrever e analisar o processo de produção escrita do diário de bordo por cinco professoras de uma escola particular de Belo Horizonte, docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, procurando compreender a relação entre a escrita desse diário e a reflexão crítica da prática. Sendo assim, examinamos a maneira como cada professora produziu seus registros escritos, por meio do diário de bordo, e verificamos as contribuições dessa prática para a configuração das professoras como profissionais crítico reflexivas. Utilizamos uma abordagem qualitativa para analisar e compreender a produção dos diários de bordo. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos além dos próprios diários de bordo, um questionário, um texto produzido pelas professoras denominado “reflexão sobre a escrita” e a entrevista semi-estruturada. As análises permitiram elucidar o processo de escrita dos diários de bordo, compreender a maneira como cada professora escreve e revelar os conteúdos dos diários. Tais análises evidenciaram ainda a complexidade da discussão sobre a prática de escrita dos diários de bordo como instrumento de reflexão crítica das professoras. Espera-se que esta pesquisa contribua para a discussão da relação entre reflexão e docência bem como traga subsídios para a ideia da formação do professor protagonista/produtor de saberes.

Palavras- chave: Reflexão, Professor protagonista, Diário de bordo

## ABSTRACT

This research is situated within the theme of qualification of the protagonist teacher/ producer of knowledge. The purpose was to describe and analyze the written production process in the logbook by five teachers from a private school in Belo Horizonte, teachers of early childhood education and early years of elementary school, seeking to understand the relationship between the writing of this diary and critical reflection of practice. Therefore, we examined how each teacher produced its written records, through the logbook, and verified the contributions of this practice for the configuration of the teachers as critical reflective practitioners. A qualitative approach was applied to analyze and understand the production of logbooks. Besides their own logbooks, a questionnaire, a text produced by the teachers called "thinking about writing" and a semi-structured interview were also used as instruments for data collection. The analysis allowed elucidating the process of writing of the logbook, understanding how each teacher writes and revealing the contents of the diaries. Such analysis also revealed the complexity of the debate about the practice of writing the logbook as an instrument of critical reflection of the teachers. It is hoped that this research contributes to the debate of the relationship between reflection and teaching as it may also bring support to the idea for the qualification of the protagonist teacher/producer of knowledge.

Keywords: Reflection, protagonist teacher, logbook



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: El cambio de concepciones del profesor ( Pórlan e Martín, 2004, p.56)

Figura 2: História em Quadrinhos, diário de bordo da professora Sol, 2007

Figura 3: Documento de avaliação, diário de bordo da professora Sol, 2007

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>12</b> |
| JUSTIFICATIVA .....  | 15        |
| PERCURSOS METODOLÓGICOS .....  | 18        |
| Definição dos sujeitos da pesquisa .....   | 18        |
| Coleta e análise dos dados .....   | 19        |
| <b>1 – REFLEXÃO E DOCÊNCIA</b> .....   | <b>23</b> |
| 1.1 DEWEY, O MARCO .....   | 25        |
| 1.2 FREIRE – UM ENCONTRO COM A REFLEXÃO .....  | 33        |
| 1.2.1 Práxis.....  | 34        |
| 1.2.2 Reflexão crítica.....  | 36        |
| 1.2.3 Curiosidade epistemológica .....   | 39        |
| 1.3 SCHÖN – O PROFISSIONAL REFLEXIVO .....   | 40        |
| 1.3.1 Reflexão e racionalidade prática.....  | 40        |
| 1.3.2 Tipos de reflexão.....   | 41        |
| 1.3.3 Ensino prático reflexivo.....  | 43        |
| 1.4 PROFESSOR COMO PROTAGONISTA, UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO<br>ENTRE DIVERSOS CONCEITOS..... | 45        |
| 1.4.1 O professor como pesquisador .....   | 45        |
| 1.4.2 O professor crítico reflexivo .....  | 48        |
| 1.4.3 O professor como intelectual .....   | 52        |
| 1.4.4 O professor como profissional autônomo .....   | 54        |
| 1.5 REFLEXÃO E PROTAGONISMO .....  | 55        |
| <b>2. ESCRITA DE PROFESSORES</b> .....   | <b>59</b> |
| 2.1 DIÁRIO DE BORDO-INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DO PROFESSOR .....                                 | 61        |
| 2.2 ESCRITA DOS DIÁRIOS- UM PANORAMA .....   | 70        |
| 2.2.1 Os diários na formação de professores .....  | 70        |
| 2.2.2 Os diários na profissão docente .....  | 76        |
| 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....   | 80        |
| <b>3. CONTEXTO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS</b> .....                             | <b>84</b> |
| 3.1 A INSTITUIÇÃO.....   | 84        |
| 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....  | 85        |
| 3.2.1 A professora Sol .....   | 86        |
| 3.2.2 A professora Água .....  | 89        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.3 A professora Terra -----  | 92         |
| 3.2.4 A professora Fogo -----   | 94         |
| 3.2.5 A professora Ar -----   | 96         |
| <b>4.OS CAMINHOS DA ESCRITA -----</b>                                     | <b>100</b> |
| 4.1 PROCESSO DE ESCRITA DOS DIÁRIOS DE BORDO -----                        | 100        |
| 4.1.1 Características gerais dos diários-----                             | 101        |
| 4.1.2 O início da escrita dos diários-----                                | 102        |
| 4.1.3 Processo de escrita: o como, quando, onde e por que se escreve----- | 104        |
| 4.1.4 Tipos de texto -----  | 106        |
| 4.1.5 O que se escolhe registrar -----                                    | 108        |
| 4.1.6 Sentimentos que motivam a escrita -----                             | 109        |
| 4.1.7 Sentidos da escrita -----   | 111        |
| <br>  |            |
| 4.2 OS CONTEÚDOS DOS DIÁRIOS DE BORDO -----                               | 113        |
| <br>  |            |
| 4.3 DIÁRIOS DE BORDO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO CRÍTICA -----           | 118        |
| 4.3.1 Os diários da professora Sol -----                                  | 120        |
| 4.3.2 Os diários da professora Ar -----                                   | 121        |
| 4.3.3 Os diários da professora Terra -----                                | 122        |
| 4.3.4 Os diários da professora Fogo -----                                 | 124        |
| 4.3.5 O diário da professora Água -----                                   | 125        |
| <br>  |            |
| 4.4 AS ENTRELINHAS – O QUE SE PERCEBE ALÉM DO TEXTO -----                 | 126        |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>  | <b>129</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>                                   | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICE A -----</b>   | <b>139</b> |
| <b>APÊNDICE B-----</b>  | <b>141</b> |
| <b>APÊNDICE C-----</b>  | <b>142</b> |
| <b>APÊNDICE D-----</b>  | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE E-----</b>  | <b>144</b> |
| <b>ANEXO A-----</b>   | <b>146</b> |

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é o diário de bordo<sup>1</sup> como potencial instrumento de reflexão crítica da prática docente. Para tal, analisamos os diários de bordo escritos por cinco professoras dos anos iniciais da educação básica que atuam ou atuaram em uma escola particular de Belo Horizonte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo principal é descrever e analisar o processo de produção do diário escrito pelas professoras, buscando apreender em que medida este é um instrumento de reflexão crítica da prática. Para alcançar esse objetivo buscou-se responder as seguintes questões: como o diário de bordo é utilizado pelas professoras para refletir criticamente sobre suas práticas? O que as professoras escolhem colocar no diário de bordo e por quê? Que tipo de texto é priorizado ao escrever? Como é o processo de escrita das professoras? O que provoca nelas o desejo de escrever? Que relações as professoras estabelecem entre seus registros escritos e a reflexão crítica de seu fazer?

O objeto de estudo surgiu de minha experiência profissional como educadora. Minha atuação profissional sempre esteve marcada pela inquietação diante dos desafios e possibilidades apresentados pela profissão docente. Como enfrentar esses desafios? Como aproveitar as possibilidades do exercício profissional? Essas foram perguntas que sempre me instigaram. Iniciei minha carreira como professora da Educação Infantil, onde atuei por alguns anos. Foi como professora da Educação Infantil que conheci os diários reflexivos e descobri o valor de um instrumento que me permitia (re)conhecer-me melhor profissionalmente. Como a coordenação pedagógica da instituição era itinerante, a coordenadora solicitava que escrevêssemos um diário em que registrássemos todos os aspectos de nossa prática; era solicitado ainda que nos posicionássemos diante dos registros, avaliando os aspectos relatados. Como estava em início de carreira, este foi um instrumento valiosíssimo de formação profissional. Todas às vezes que a coordenadora pedagógica visitava a escola, tínhamos um tempo para discutir os registros do diário. Esses encontros acrescentavam muito

---

<sup>1</sup> O termo “diário de bordo” será tratado, ao longo desta dissertação, como o registro escrito do professor em relação aos acontecimentos de seu cotidiano escolar. O diário será compreendido como o instrumento de registro escrito que o professor utiliza para documentar os acontecimentos da aula, seus sentimentos, preocupações, frustrações, conquistas, o que fez, as atitudes dos alunos, as propostas de ação, assim como a relação destes com teorias já estudadas ou novas teorias que vier a estudar. Em uma referência aos diários dos navegadores, podemos considerar esses documentos de suma importância durante uma viagem, pois todas as atividades e acontecimentos são registrados, além de guardar informações relevantes sobre o percurso da viagem e servir como fonte de recordação e memória.

à minha prática; eram momentos de formação, que favoreciam meu desenvolvimento profissional.

Carrego comigo, desde então, o hábito do registro reflexivo. Ele se incorporou à minha atuação profissional e se tornou uma obrigação para comigo mesma. Passei por muitas outras experiências profissionais, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como supervisora e coordenadora pedagógica, como formadora de professores. Sempre que possível apresentava ou reforçava a prática do registro do professor como valioso instrumento de desenvolvimento profissional. Há cinco anos atuo como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em uma escola particular de Belo Horizonte. Ali encontrei um ambiente propício para fomentar a prática dos registros das professoras. A filosofia da escola e as características pessoais de algumas professoras levaram-me a propor a prática dos registros como uma possibilidade para o trabalho desenvolvido. Começamos com registros fotográficos e em vídeo, com portfólios, relatórios da turma e de cada aluno. Em 2007, iniciamos os estudos sobre os registros dos professores em forma de diários. Foram discutidos alguns textos teóricos sobre o assunto além de assistirmos alguns programas da TV Escola sobre os mesmos. Posteriormente a esses estudos, sugeri que as professoras escrevessem seus diários de bordo. A nomenclatura surgiu como referência aos diários apresentados nos programas que havíamos assistido. Algumas professoras aceitaram o desafio de registrar suas práticas e iniciaram de maneira espontânea a escrita de seus diários. Como coordenadora pedagógica, senti-me responsável por auxiliar as professoras nesse novo desafio. Tinha a experiência da escrita dos meus próprios diários, mas necessitava fundamentar essa prática nos estudos já existentes a este respeito. Foi, então, que me deparei com a questão da reflexão relacionada à docência. Embrenhei-me nesses estudos e os mesmos fizeram crescer em mim um incômodo: a escrita dos diários realmente possibilitaria uma reflexão por parte das professoras que fomentasse a mudança de suas práticas? Foi essa questão que me trouxe ao Mestrado. Percebi que necessitava aprofundar meus estudos e sistematizá-los, acredito que era a dimensão pesquisadora gritando em mim naquele momento. Então, aceitei o desafio de embrenhar-me nesta pesquisa e acolher os desafios que viriam pelo caminho. O maior deles diz respeito ao papel de pesquisadora inserida em um lugar de pesquisa que lhe é tão conhecido<sup>2</sup>. Muitas vezes, a voz da pesquisadora se confunde

---

<sup>2</sup> Mesmo ciente das dificuldades que poderiam ser enfrentadas quando se pesquisa o próprio local de trabalho optamos por assumir os riscos, primeiro pela dificuldade de encontrar escolas de educação básica onde as professoras de educação infantil e fundamental I tivessem o hábito de registrar suas práticas através de diários.

com a voz da coordenadora e fica difícil desvincular os dois papéis. Optamos por não fazer qualquer interferência nos registros escritos das professoras, mas, algumas vezes, ficava impossível diante de alguma prática tão bem sucedida ou diante de uma angústia profissional das professoras, não sugerir que recorressem ao diário de bordo. Sobressaía naquele momento o papel da coordenadora responsável pela formação das professoras. Outro momento de grande impasse foi quando da escrita do perfil das professoras, sujeitos desta pesquisa. Como calar a voz da coordenadora que conhecia tão de perto cada uma das professoras pesquisadas? Como não colocar características de “suas professoras” que extrapolavam o dito nos questionários, nas entrevistas e nos documentos da escola? Foi assim, equilibrando-se entre um e outro papel que esta pesquisa foi desenvolvida. Aceitando o desafio da educadora que se torna pesquisadora para responder aos anseios de sua profissão, assumindo o compromisso de investigar o próprio contexto profissional como forma de se apropriar do papel e do lugar da produção de conhecimentos e teorias espero contribuir para o meu próprio desenvolvimento profissional (disso tenho certeza!), acendendo em outros educadores essa chama de se reconhecer como pesquisador e dono de sua docência bem como para fomentar o debate acerca do professor como protagonista de sua prática pedagógica.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, discutimos a relação entre reflexão e docência. Buscamos em Dewey (1959), o conceito de reflexão relacionado à docência; em Freire (1970, 1977, 1979, 1996), nos propusemos a compreender os conceitos de práxis e reflexão crítica e estes nos permitiram uma aproximação com nosso objeto de pesquisa e, finalmente, em Schön, analisamos os conceitos de profissional reflexivo e prática reflexiva (1992, 2000). Procuramos, nessa parte do trabalho, uma aproximação entre os diversos teóricos que discutem a ideia do professor como produtor de conhecimentos, além de apresentar as críticas relativas a cada um dos conceitos.

No segundo capítulo, analisamos diversas pesquisas que tratam dos diários de professores e, por meio delas, apresentamos um debate acadêmico acerca da escrita dos docentes. Abordam-se, nesse capítulo, as possíveis contribuições que escrever pode trazer para a prática docente; são analisadas pesquisas que consideram o uso do diário tanto na formação quanto no

---

Depois por que considerávamos que propor a escrita dos diários com fins exclusivos de pesquisa poderia trazer mais vieses a pesquisa. A partir do momento que decidimos por realizar a pesquisa em meu próprio local de trabalho optamos por não ler os diários, a não ser quando foram recolhidos para fins de análise, e também não fazer qualquer interferência quanto aos aspectos registrados.

exercício da profissão e, ainda, discutem-se algumas considerações desta pesquisa sobre os diários de bordo das professoras.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto e os sujeitos da pesquisa. Cada uma das cinco professoras teve seu perfil traçado a partir de um questionário. Essas informações permitiram a escrita de um pequeno texto sobre cada uma delas. O contexto da pesquisa também foi brevemente descrito.

No quarto capítulo, apresentamos de maneira mais pontual a análise dos dados. A discussão do processo de escrita foi realizada tendo como referência os temas levantados na entrevista e na reflexão sobre a escrita e buscou responder aos questionamentos apresentados no início desta Introdução. Discutiu-se ainda o conteúdo dos diários e se os tipos de registros feitos pelas professoras permitiram estabelecer uma relação entre essas escritas e a reflexão crítica da prática. Destacamos também, nesse capítulo, temas que extrapolam o processo da escrita e o conteúdo dos diários e que dizem respeito às possibilidades que os diários trazem para as práticas das professoras.

Nas considerações finais, retomamos alguns conceitos discutidos ao longo da dissertação, destacamos os principais resultados da pesquisa, relacionando-os com outros aspectos relativos à escrita dos diários por parte das professoras e, finalmente, apresentamos novas possibilidades de pesquisas.

## **1. Justificativa**

Os estudos sobre os diários de bordo de professores estão inseridos no campo de pesquisa sobre a formação docente. Muito recentemente a temática da formação de professores constituiu-se como campo de pesquisa, tanto no Brasil como em outros países. Temos testemunhado, nas últimas duas décadas, um aumento quantitativo e qualitativo dessas pesquisas, que perpassam por diferentes abordagens e linhas teóricas, possibilitando ampliar o olhar sobre o tema.

Um ponto relevante a ser destacado, em relação à formação do professor, é considerar a maneira pela qual essa formação acontece. Comumente, a formação de professores é

entendida como etapas de formação, tais como: a formação “inicial”, a “continuada”, a formação “em serviço”. Concordamos com Nóvoa (1997) quando aponta que é necessário superar essa visão compartimentada de “degraus de formação” e passar a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum*. Essas etapas passariam, então, a ser percebidas como um “processo de formação” superando a visão de momentos estanques, que se encerram em si mesmos.

Uma dos maiores dilemas enfrentados quando se trata de debater e conceber a formação docente é a relação prática e teoria. Essa relação parece ser o ponto nevrálgico da formação de professores. A maneira como se relacionam teoria e prática definem modelos de formação, tanto no Brasil quanto em outros países. Segundo Diniz-Pereira (2007), três tipos de racionalidade predominam nos debates sobre o tema. O primeiro deles se refere aos modelos de formação baseados em uma *racionalidade técnica*, outros estão centrados em uma *racionalidade prática* e há aqueles que se fundamentam em uma *racionalidade crítica*.

Muitos modelos de formação vigentes ainda hoje baseiam-se em uma *racionalidade técnica* em que o professor é, geralmente, concebido como mero executor de procedimentos técnicos. Segundo essa concepção, a prática é vista apenas como lugar de aplicação da teoria, teoria essa produzida longe do chão da escola e da sala de aula, teoria que se sobrepõe aos desafios reais e concretos enfrentados pelos professores em seu cotidiano. Nos modelos de formação de professores fundamentados na racionalidade técnica, as teorias supostamente dariam conta de toda a gama de situações a ser enfrentadas pelos docentes. Então, cabe a eles utilizá-las de maneira assertiva para que as ações aconteçam como planejadas. O professor assume o papel de “aplicador” dos princípios científicos e pedagógicos por ele aprendidos. Como afirma Diniz-Pereira,

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e /ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2008, p. 255).

Uma segunda perspectiva de formação são os modelos de *racionalidade prática* em que esta é o ponto de partida por meio do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora teorias (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Esses modelos mostram-se como uma alternativa para a formação docente, pois priorizam a prática profissional como lugar de produção de



conhecimentos e o professor como autônomo e responsável. Essa racionalidade concebe o professor como capaz de desenvolver teorias sobre a prática, baseado em suas experiências cotidianas. Pérez Gómez (1995) destaca 12 aspectos da racionalidade prática: 1) A prática como eixo central; 2) Nega-se a separação teoria-prática; 3) A prática como ponto de partida; 4) Não reproduzir acriticamente esquemas; 5) A prática como processo de investigação; 6) Caráter holístico; 7) Atividade criativa; 8) O pensamento prático pode ser aprendido; 9) A importância do tutor; 10) Escolas de desenvolvimento profissional; 11) Formadores experientes preocupados com a inovação; 12) Integração da prática às ciências básicas e aplicadas. A lógica da *racionalidade prática* considera os professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 2000) e produtores de saber. Pimenta (2002) alerta para a necessidade de que a prática e a experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de maneira crítica, possibilitando a formação dos professores como intelectuais críticos e reflexivos, capazes de pensar sobre o seu saber, seu fazer e o “ser” professor.

A *racionalidade crítica* está fundamentalmente centrada na perspectiva de emancipação, de justiça social e luta contra as desigualdades. Diniz-Pereira (2007), citando Carr e Kemmis (1986), aponta que no modelo de racionalidade crítica a educação assume características bem particulares:

...a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas de desenvolvimento individual, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática* – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que cria ou determina relações entre os participantes, o tipo na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 260)

Tanto a *racionalidade prática* quanto a *racionalidade crítica* advogam a favor da prerrogativa do professor como pesquisador. Porém, enquanto a racionalidade prática centra-se nos aspectos idiossincráticos das práticas e tem um caráter mais interpretativo, os modelos críticos enxergam a investigação do professor com um matiz prioritariamente político, associando-a à transformação social.

Se considerarmos a formação docente como processo contínuo que se inicia muito antes da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) e que continua ao longo do exercício da profissão, podemos configurar a prática como local e tempo de formação. Nessa

perspectiva, torna-se relevante a discussão sobre os instrumentos que podem auxiliar os professores nesse processo permanente de formação.

## **2. Percursos metodológicos**

A natureza do nosso objeto de estudo nos levou a definir como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa. Como já ressaltamos anteriormente, procuramos compreender e analisar o processo de escrita dos diários de bordo e relacionar a escrita dos mesmos à reflexão crítica da prática. As características dos estudos qualitativos possibilitam que os mesmos privilegiem a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais, grupais e individuais, realizando um exame intensivo dos dados, o que se adéqua perfeitamente a este estudo.

### **2.1 Definição dos sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com cinco professoras que atuaram ou atuam em uma escola particular de Belo Horizonte. Todas as professoras são regentes de turmas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por que escolher professoras desses segmentos? Em primeiro lugar, porque foi este grupo que participou das reuniões de formação oferecidas pelo Colégio em que se discutiu a respeito dos registros escritos pelos professores. Em segundo lugar, porque a pesquisadora é coordenadora desses segmentos nesse Colégio, o que, à princípio, permitiria compreender melhor os contextos da escrita dos diários de bordo. E, finalmente, porque existe uma escassez de pesquisas sobre diários escritos sobre professores dos anos iniciais da educação básica.

Definiu-se por pesquisar os diários de bordo das professoras que iniciaram a escrita de maneira espontânea, motivadas pelos debates dos momentos de formação. Embora o tema dos diários tenha sido amplamente discutido nas reuniões de formação, a escrita dos mesmos não foi imposta aos professores. Assim, cada um pode se sentir a vontade para escrever ou não seus diários. Nesse primeiro momento foram selecionadas as professoras Terra, Sol e Ar. Três

casos particulares surgiram ao longo da pesquisa. Primeiro, a vinda da professora Água<sup>3</sup>, em 2009, para o Colégio possibilitou a descoberta de diários escritos em outro contexto – o de sua escola de origem – o que nos pareceu uma boa oportunidade de pesquisa, uma vez que os diários foram escritos sem qualquer interferência da pesquisadora/coordenadora pedagógica. Segundo, consideramos pertinente a inclusão no grupo pesquisado da professora Fogo, que iniciou seus diários em 2008, uma vez que a mesma atendia aos outros critérios de escolha e em função da sua maneira de produzir o diário. Também em 2009, uma outra possibilidade de pesquisa se apresentou para nós: a professora Ar assumiu um cargo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e se desligou do Colégio. O fato de ter mudado de instituição não fez a professora desistir do diário de bordo. Ela passou a escrever em relação ao novo contexto em que estava trabalhando. Assim, esse diário também foi objeto de análise desta pesquisa.

Um último critério utilizado para a escolha das professoras pesquisadas foi o de que as mesmas tivessem, além do diário de bordo, outras formas de registro de suas práticas.

## **2.2 Coleta e análise dos dados**

O levantamento dos dados se fez por meio de quatro instrumentos: um questionário, o diário de bordo, um texto produzido pelas professoras aqui chamado de “reflexão sobre a escrita” e a entrevista semi-estruturada. A análise de conteúdo (BARDIN, 1979) foi a referência teórica que fundamentou o tratamento dos dados. Neste tópico, apresentaremos a maneira como a pesquisa foi desenvolvida e as dimensões que foram levantadas a partir da análise dos diários de bordo, da reflexão sobre a escrita e das entrevistas.

### **2.2.1 O questionário**

Para auxiliar a traçar o perfil de cada uma das professoras, foi aplicado um questionário em que as mesmas responderam questões acerca da faixa etária, do tempo de profissão, do tempo de atuação na instituição da pesquisa, locais em que trabalhou e os instrumentos de registros

---

<sup>3</sup> A professora Água foi contratada pelo Colégio em 2009 e assumiu uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental

que utiliza em seu cotidiano profissional. Os dados do questionário foram utilizados exclusivamente para caracterizar os sujeitos desta pesquisa.

### **2.2.2 Os diários de bordo**

Após apresentar as intenções da pesquisa para cada uma das professoras, sujeitos desta investigação acadêmica recolhemos os diários das professoras. Das professoras Sol, Ar e Terra foram pesquisados três diários de cada, dos anos de 2007, 2008 e 2009; dois diários da professora Fogo, de 2009 e 2010<sup>4</sup> e um diário da professora Água, de 2008. Procedemos uma primeira leitura dos diários para que pudéssemos fazer um pequeno reconhecimento dos mesmos. Essa etapa é denominada por Bardin (1979) de “leitura flutuante”. Uma segunda leitura foi feita e foram destacados de cada diário os temas sobre os quais as professoras escreviam; os mesmos foram registrados em uma ficha elaborada para a análise. Tomando como referência as questões colocadas para esta pesquisa também foram registradas na mesma ficha as observações que nos auxiliassem a respondê-las. Por meio da análise dessa ficha, levantamos algumas dimensões que nos ajudaram a discutir os dados e que determinaram a apresentação dos mesmos. Assim, os temas subtraídos dos diários foram divididos em dois grandes grupos: o processo de escrita e o conteúdo dos diários. Em relação ao processo de escrita dos diários de bordo, destacamos os seguintes temas: caracterização dos diários, sobre o que as professoras escrevem, periodicidade da escrita, os tipos de texto e a forma da escrita. Para a análise do conteúdo dos diários focalizamos os temas: sobre o que as professoras escrevem, o tipo de texto que priorizam, o volume da escrita, o estilo da escrita e o que se coloca nos diários. Fundamentados pelos estudos realizados por Zabalza (1994); Martin e Pórlan (2004); Hatton e Smith (1995) e Liberalli (1999), procuramos relacionar os diários aos tipos de registro e níveis de reflexão apresentados por esses teóricos.

### **2.2.3 Reflexão sobre a escrita e entrevista**

Somente a análise dos diários não nos contentou. Acreditávamos que haviam ainda aspectos do processo de escrita e do conteúdo dos diários que poderiam ser elucidados. Como o objeto da pesquisa estava ligado à escrita de professoras, propusemos que as mesmas fizessem um

---

<sup>4</sup> Embora a professora tenha iniciado seus registros em 2008, só tivemos acesso aos diários dos anos de 2009 e 2010.

texto sobre a experiência de escrever os diários de bordo. Esse documento foi denominado “reflexão sobre a escrita” e foi elaborado tendo como referências as questões propostas para esta pesquisa. Esperava-se que as professoras escrevessem sobre sua maneira de produzir os seus diários de bordo, indicando aspectos que nos proporcionassem desvendar como os diários eram escritos e o porquê de se escolher determinados assuntos para se registrar. As professoras trataram os temas solicitados na “reflexão sobre a escrita” de forma pouco profunda, descreveram o processo da escrita, mas não revelaram detalhes do processo. Nossa hipótese era que os detalhes poderiam dizer muito do que é e do que significa para cada professora a escrita dos diários de bordo. Então, com a intenção de investigar as minúcias do processo de produção dos registros do diário de bordo, elaboramos uma entrevista semi-estruturada

A entrevista retomou os aspectos da “reflexão sobre a escrita” de forma bem pormenorizada. Assim, ao perguntar sobre o que se escolhe colocar no diário, fizemos vários questionamentos como: registra tudo ou escolhe algo específico? Como seleciona o que vai ser registrado? Escreve sobre o que? Sobre a escola? Sobre os pares? Sobre os alunos? Sobre si? Sobre a aula? Por que dessa escolha? Além das questões relacionadas com a produção do diário, foram feitas perguntas para compreender a relação que as professoras faziam entre escrever e refletir. As professoras também responderam indagações que permitiram traçar melhor seus perfis.

As entrevistas foram realizadas no próprio Colégio, com exceção da entrevista com a professora Ar que foi realizada em sua casa. As entrevistas variaram entre 35 minutos e 1 hora e 20 minutos. De posse da transcrição das entrevistas e dos textos elaborados pelas professoras, levantamos os temas, como havia sido realizado com os diários. Os temas foram destacados por cores, assim, em todas as transcrições e em todas as reflexões sobre a escrita, a mesma cor era utilizada para delimitar os mesmos temas. Nas transcrições e nos textos, foram feitos apontamentos a margem das páginas revelando aspectos do processo de escrita, do produto diário de bordo e os que ultrapassavam o processo e o produto que poderiam ser discutidos em nossa análise. Esse levantamento dos temas permitiu o surgimento de novas dimensões relacionadas ao processo de escrita: início da escrita dos diários de bordo, lugar e momento da escrita, fidelidade aos fatos acontecidos, sentimentos que motivam a escrita e sentidos da escrita para as professoras. Além disso, emergiram outras dimensões que extrapolaram o processo e o conteúdo, tais como: a apropriação do diário pelas professoras, os

destinatários da escrita, a possibilidade de se produzir documentos a partir dos diários e a possibilidade de trocas de experiências. O diálogo entre as dimensões advindas dos dados e as teorias discutidas ao longo do primeiro e segundo capítulos foram a tônica da análise e favoreceu a compreensão do que é escrever um diário de bordo e de como o mesmo pode se transformar em instrumento de reflexão crítica dos professores.

## 1. REFLEXÃO E DOCÊNCIA

Ao buscarmos a definição de reflexão, podemos encontrar um sentido de fazer retroceder, pensar maduramente. Derivado do latim, “*reflectere*” significa voltar atrás. Voltar atrás nos permite um outro olhar, um olhar mais apurado e cuidadoso em que é possível pensar conscientemente. Esse retornar traz consigo a capacidade de avaliar, de verificar, de analisar. Refletir passa a ser então o ato de reconsiderar os dados disponíveis, revisar.

Reflexão (ou “*reflectere*”) significa virar ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também, “jogar ou lançar para trás”. O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada para trás de um espelho. Para que o autoconhecimento seja possível, então, se requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, na qual a pessoa possa se ver a si mesma” (LARROSA, 2004, p. 59).

Os recentes estudos sobre a profissão docente<sup>5</sup> têm colocado em destaque a reflexão como pressuposto essencial quando se trata de formação de professores. Aponta-se que a docência é uma profissão que por sua natureza exige a realização da reflexão, uma vez que a mesma se dá em contextos sociais que permitem a interação com diversos grupos e que é marcada por essas relações. Nessas interações sócio-político-histórico-profissionais os professores vão se constituindo como “donos” de sua docência, ou seja, se apropriando do exercício da profissão. Alguns pensadores clássicos e contemporâneos como, por exemplo, John Dewey, Paulo Freire, Donald Schön e Kenneth Zeichner indicam que a reflexão é uma qualidade fundamental do pensamento que garante o funcionamento do mesmo como um sistema auto-regulado; é uma forma de atividade teórica do educador que lhe permite interpretar suas próprias ações. Mostra-se como uma qualidade inerente ao ser humano e está relacionada às condições sociais em que se desenvolve.

A reflexão auxilia o processo de problematização, o levantamento das dificuldades, a busca de solução para os mesmos e estimula o surgimento de hipóteses sobre as causas desses problemas, assim como, permite se chegar a uma solução. Supostamente, um grande desenvolvimento reflexivo garante a análise de diferentes situações e problemas que se apresentam ao professor e de suas ações, o que lhe permite a elaboração de um procedimento

---

<sup>5</sup> Como tratado na Introdução desta dissertação.

geral de soluções. O pensamento reflexivo possibilita que o indivíduo seja capaz de submeter à análise suas próprias ações e levantar hipóteses de maneira organizada, com uma direção precisa para o enfrentamento e solução das diferentes situações que apareçam.

Segundo Zeichner e Liston (1987), a reflexão seria definida pela possibilidade do praticante acessar as origens, propósitos e conseqüências de seu trabalho em todos os níveis de sua atuação. Preocupam-se em discutir os meios (estratégias) para tal. Os autores elencam: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexivo, montagem ou análise de planejamentos e currículos e diários.

Então, o que realmente pode significar para a docência a possibilidade da reflexão? Como podem os professores utilizar-se da reflexão em seu cotidiano profissional? Que instrumentos permitem a reflexão pelos professores? Este é o ponto central deste estudo que ora apresentamos. Discutir a produção do “diário de bordo” como instrumento de reflexão crítica dos professores é discutir a centralidade da reflexão nas práticas docentes e as formas como a mesma torna-se viável. A temática da reflexão na profissão docente e também em sua formação configurou-se como objeto de análise e estudo a partir das últimas décadas do século passado. Movimento iniciado em outros países<sup>6</sup> na década de 1980, a proposição da reflexão docente tem como núcleo central a tese de que é possível ao educador problematizar a sua própria ação profissional, tomá-la como objeto de análise e, a partir daí, transformá-la. No Brasil os estudos relativos à reflexão docente tomaram corpo na década de 1990 quando teóricos brasileiros trouxeram para a “mesa de discussões” a temática do professor reflexivo<sup>7</sup>. Cabe aqui os seguintes questionamentos: será essa uma idéia completamente nova? De onde advém a prerrogativa de relacionar o trabalho do professor à necessidade de reflexão sobre o mesmo?

Levando em consideração que para melhor compreendermos a relação reflexão/docência é necessário um aprofundamento nas discussões que desencadearam o conceito de professor reflexivo, nos permitiremos nos três primeiros tópicos deste capítulo uma análise mais aprofundada dos autores que alicerçam os debates acerca desse tema.

---

<sup>6</sup> Inglaterra, Portugal, Espanha, Estados Unidos, entre outros.

<sup>7</sup> A este respeito ver Pimenta (2008).



Os estudos são quase unânimes em indicar John Dewey como precursor da discussão sobre a reflexão docente. Dewey (1959) discutia a relevância da reflexão para o trabalho dos professores já nos anos trinta do século passado. Posteriormente a seus estudos, e na maior parte das vezes tendo-os como referência, outros autores se propuseram a compreender o papel da reflexão na prática docente e discutir a configuração do docente como profissional reflexivo.

Em Paulo Freire nos será permitido o encontro com o conceito de reflexão crítica. De extrema relevância para a proposta de elucidação do processo de escrita dos diários, esse conceito permitirá uma ampliação do que seja reflexão, agregando a ela a necessidade de ser crítica, ou seja, de um posicionamento diante do realizado com vistas a examiná-lo minuciosamente, imprimindo à reflexão um juízo de valor, do que é válido e porque é válido. A reflexão crítica teoricamente permitiria ao professor uma tomada de posição e também a transformação de sua prática.

Donald Schön (1998; 2007) foi sem dúvida um dos autores que mais contribuiu para a divulgação do conceito de reflexão. Seus estudos partiram dos pressupostos anteriormente estudados por Dewey. Suas teorias relativas a epistemologia da prática foram estendidas para a docência e permitiram a construção da configuração do professor como protagonista. O trabalho que ele desenvolveu foi ponto de partida para os que, como Kenneth Zeichner, defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

## **1.1 DEWEY – O MARCO**

Como dito anteriormente, Dewey é considerado um marco no debate sobre a questão da reflexão e sua relação com o trabalho docente. Justamente por esta extrema relevância nos permitiremos aqui analisar sua obra “Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” de forma quase integral, destacando os capítulos e discussões pertinentes ao problema deste estudo. Sendo assim, explicitaremos os princípios que orientam esse trabalho, contribuindo para a melhor compreensão desta que é a referência principal nos estudos sobre o professor reflexivo.

Em um primeiro momento e de maneira insípida, podemos considerar que para o filósofo a reflexão é uma forma específica de resolução de problemas, por meio de um processo de encadeamento ativo de idéias. Mas esta consideração por si só não é suficiente para compreender o conceito de reflexão em Dewey, uma vez que a própria palavra “reflexão” traz em sua definição os princípios dessa argumentação, quais sejam, a “ação de retroceder” ou “atenção aplicada às operações do entendimento e aos fenômenos da consciência e às próprias idéias”.

Em termos educativos, o conceito de reflexão tem sido encarado como um conjunto de ações (no sentido de retroceder em relação a um acontecimento) objetivando a uma melhor análise das práticas profissionais, mas também no sentido de análise crítica comprometida com o desenvolvimento profissional<sup>8</sup>.

Dewey, pioneiro na introdução do conceito na prática profissional do professor, rejeita a reflexão entendida como um conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores, como se fosse uma prescrição, uma receita, defendendo uma prática reflexiva dinâmica como forma do professor encarar e responder aos problemas oriundos da sua prática profissional<sup>9</sup>.

Na primeira parte do livro, Dewey (1959) discute as principais ideias relativas a se ensinar a pensar, aponta que o pensamento não acontece no vazio, que só se é possível pensar de forma reflexiva a partir das informações sobre a realidade, que permitirão o estabelecimento de relações, o desencadeamento de ideias ordenadas, sempre com vistas à resolução de um desafio, que irão proporcionar o surgimento de uma resposta válida.

No primeiro capítulo, o autor aborda principalmente as diferenças entre o pensar reflexivo e o pensar corriqueiro, característico de todo ser humano. Segundo ele, os homens pensam de formas diferentes e algumas dessas formas são melhores do que as outras. Aponta que a

---

<sup>8</sup>Utilizamos a definição de Ponte (1994) para desenvolvimento profissional. Segundo este autor, o desenvolvimento profissional é uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental.

<sup>9</sup>Entendemos por prática profissional o trabalho que o professor desenvolve rotineiramente, tais como: planejamento das atividades, regência de aulas, administração de conflitos, participação coletiva, relação com pais, alunos, colegas de profissão. Esse trabalho acontece em situações históricas e institucionais específicas e, por isso, tem um significado pessoal e social específico.

*“melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”* (DEWEY, 1959, p. 13).

O autor faz apontamentos no sentido de diferenciar o pensar corriqueiro do pensar reflexivo. Ele descreve o pensar reflexivo como sendo uma *“cadeia”* (p. 14) em que as ideias se articulam entre si, umas dando continuidade às outras e permitindo novos pensamentos. *“Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.”* (DEWEY, 1959, p. 14).

Em suas considerações discute ainda que o pensar reflexivo tem sempre um objetivo, um alvo a se atingir, que conduz todo o processo de pensamento e que requer um exame aprofundado, assim como pesquisa e investigação. A reflexão não está pautada em suposições e sim na análise cuidadosa dos dados que nos permite aceitá-los.

Dewey nos mostra que o pensar reflexivo abrange: *“(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.”* (DEWEY, 1959, p. 22). Pensar reflexivamente requer de nós um olhar apurado sobre as situações que se apresentam, a busca de alternativas, o estabelecimento de relações; estas ações são guiadas pelos propósitos estabelecidos, o que se pretende alcançar é que determina a forma de pensamento, como esclarece o autor *“a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar.”* (DEWEY, 1959, p. 24)

De forma conclusiva, Dewey esclarece que o que difere o pensamento reflexivo do pensamento corriqueiro é justamente a atitude de pesquisa, exame e verificação a que nos propomos quando estamos diante de um desafio.

No segundo capítulo, o autor faz uma análise minuciosa de como o pensar reflexivo deva se constituir como um fim educacional. Aponta os valores do pensamento reflexivo, a saber: (1) *o ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente* (p. 26); (2) *o ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos* (p. 27); e (3) *pensar enriquece as coisas com um sentido* (p. 28).

O primeiro valor apresentado caracteriza-se como a capacidade de emancipação do pensamento impulsivo e rotineiro. Caracteriza-se pelo que é chamado pelo autor de *ação inteligente*, que nos torna capazes de nos orientarmos tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar e ainda de agirmos de forma a conquistá-los. Nos dizeres do autor,

Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam conseqüências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente.(p. 27)

O próximo valor a ser discutido por Dewey, se refere à capacidade de preparo e de invenção sistemáticos que o ato de pensar possibilita. Segundo ele, “*é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, conseqüências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evita-las.*” (p. 27). Por fim, o autor apresenta como último valor a possibilidade de sentido que o pensar confere aos objetos. Só por meio de nossa experiência e reflexão sobre as coisas é que as mesmas ganham relevância e passam a ser vistas sobre outro prisma, à medida que nos apropriamos dos objetos passamos a percebê-los de outra forma e a conhecê-los melhor.

Dewey esclarece sobre as atitudes ou disposições do pensar reflexivo: (1) *espírito aberto* – consiste em colocar-se em uma atitude de disponibilidade para considerar o novo, abrir espaço para a circulação de novas perspectivas; (2) *de todo o coração* – envolve a relação emocional, afetiva diante de uma causa, de um desafio, pois é importante que caminhe lado a lado do desenvolvimento intelectual o envolvimento, a disponibilidade de envolver-se com entusiasmo diante das situações que nos são apresentadas, dos desafios que surgem na nossa vida; (3) *responsabilidade* – atitude necessária na análise das novas perspectivas, da novidade, uma vez que examina as conseqüências das decisões tomadas, dos passos projetados para assumi-los com responsabilidade, pois esses não deixam de constituírem-se em escolhas, opções realizadas pelo sujeito.

É relevante destacar como esses três pressupostos estão relacionados com a perspectiva de escrita dos diários de bordo pelas professoras. Trechos de suas entrevistas/reflexão sobre a escrita nos remetem a cada uma delas, como veremos a seguir:

(...) criamos vários instrumentos de registro e um deles foi o diário de bordo. Aprendi muito a importância do registro e mais ainda o que devemos fazer com ele. Desde então venho utilizando esta ferramenta como peça imprescindível para meu progresso e, conseqüentemente, de todos ao meu redor. (Professora Sol, entrevista realizada em maio de 2010)

(...) Percebi a importância de fazer um diário de bordo e comecei registrando alguns momentos de meu trabalho. Sabia que poderia usar os registros para fazer uma autoavaliação e perceber possíveis dificuldades dos alunos e tentar solucionar os problemas detectados da melhor maneira. (Professora Terra, entrevista realizada em maio de 2010)

(...) Sinto-me imensamente feliz e realizada profissionalmente. Apesar de estar próximo o momento de me aposentar, a cada ano que passa fico mais empolgada, entusiasmada e empenhada em realizar meu trabalho da melhor maneira possível, com muita seriedade e buscando me aperfeiçoar. Nossas crianças estão carentes de afeto, de atenção, de conhecimento e de profissionais da educação que levem a sério a profissão que exercem, que tenham amor pelo magistério. (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

O autor trata ainda dos “*recursos inatos para o treino do pensamento*”. Ele destaca que não podemos impor a capacidade de pensar a alguém que já não o faça de forma espontânea, mas que é possível aprender como pensar bem. Para Dewey, existem forças que agem em todos os indivíduos, das quais precisamos lançar mão quando o que se pretende é desenvolver as melhores maneiras de pensar. Uma dessas forças é a curiosidade. Segundo o autor, a mesma pode ser traduzida na capacidade de estabelecer relações com o que nos cerca, em uma perspectiva de trocas incessantes, em que as ações estão providas do desejo de apreender e descobrir a respeito dos objetos. É um “*ir para fora*” que permite ampliar as experiências. Utilizando-se da perspectiva da curiosidade infantil ao apresentar os níveis de curiosidade, destaca que em um primeiro nível, denominado orgânico, a curiosidade está longe do ato de pensar, é uma constante exploração e verificação, se estas ações ainda não são pensamento reflexivo, sem elas o mesmo não pode se instituir.

Dewey chama a atenção para um segundo nível, designado curiosidade social, quando as perguntas tornam-se fonte para novas descobertas, embora ainda não tenham completa consciência das conexões racionais, as mesmas traduzem-se na vontade de compreender o mundo que as cerca. Por fim, aborda a curiosidade intelectual, onde o que se almeja é descobrir de maneira própria as respostas para os questionamentos que nascem de suas relações com os outros e com o mundo. Nas palavras do autor, “*A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um*

*fim.*” (p. 47). Em relação aos diários de bordo, esse ponto pode ser percebido quando em seus diários as professoras formulam questionamentos e pensam em alternativas para solucioná-los, e ainda, testam essas alternativas com vistas a se chegar à resolução do desafio que se propuseram. Como visto no relato da professora Sol, transcrito abaixo.

*Depois de um mês verificando não só questões referentes à aprendizagem, mas também questões referentes à falta de limites, senti a necessidade de criar na minha turma um estímulo ao bom comportamento (...) oportunizo também as crianças fazerem uma auto-avaliação para que reconheçam os erros e acertos (...) mesmo depois da criação de recursos para estimular o bom comportamento (estrelinha) percebi que não consegui alcançar dois alunos que persistem em desrespeitar a professora e os combinados da turma. Convoquei uma reunião com os pais e conversei com eles a respeito da importância da parceria escola/família para o sucesso de nosso trabalho. “Combinei” com eles que todos os dias convidarei os alunos a fazerem uma auto-avaliação sobre o comportamento e que também haverá uma avaliação da professora. Registrarei um “rostinho” (triste ou feliz) para que eles (pais) tenham acesso a esta avaliação e reflitam com a criança a respeito. (Professora Sol, diário de bordo, 2008)*

Mais adiante, a professora colou em seu diário um bilhete dos pais em que os mesmos se posicionavam em relação ao problema da indisciplina de seu filho e teciam considerações acerca dos resultados obtidos com o trabalho feito pela professora,

*Estamos satisfeitos com o esquema das “carinhas” que tínhamos combinado na reunião e estamos notando que I tem tido interesse em se comportar melhor em sala (...) você está de parabéns pelo trabalho com I e espero que possamos fazer dele um aluno cada vez melhor.*

Como podemos perceber, é a inquietação diante de uma postura dos alunos que coloca a professora em estado de busca. O fato de não ter conseguido alcançar esses alunos com as estratégias propostas até aquele momento, leva a docente a procurar caminhos mais condizentes com a situação.

Uma segunda perspectiva trazida por Dewey como recurso inato que concorre para um pensamento reflexivo é a da “sugestão”. O autor define sugestão como sendo as ideias que nos passam pela cabeça, em um sentido primitivo e espontâneo, sem o nosso controle. Aponta que nada na experiência acontece de forma isolada e simples, as experiências estão em um contexto, e este virá à tona todas as vezes que estivermos em situações semelhantes. Como dito por ele,

Nesse sentido primeiro, pois, o ter idéias não é tanto o que fazemos, mas o que nos acontece. É o mesmo que abirmos os olhos e vemos o que está diante de nós; as sugestões que então nos ocorrem vêm como funções de nossa experiência passada, não de nossa vontade e intenção presentes. (p. 49)

As sugestões são ideias que ocorrem espontaneamente originadas das nossas experiências passadas e possuem uma diversidade de aspectos ou dimensões, tais como: *facilidade ou prontidão*, entendidas como “presteza ou facilidade com que surgem as sugestões ao se apresentarem objetos ou ao ocorrerem fatos” (DEWEY, 1959, p. 50); *extensão ou variedade*, relaciona-se ao número de sugestões apresentadas, devendo se procurar o equilíbrio entre a pobreza e a grande variedade de sugestões; *altura ou profundidade*, diz respeito à qualidade do pensamento que quando profundo penetra até as raízes do problema. O autor destaca que o pensar tem que ser entendido como a maneira pela qual as coisas tornam-se significativas e que por isso não é simples e imutável.

Ao discutir a respeito do pensar reflexivo, Dewey aponta que para ser reflexivo o pensamento deve ter consecutividade, quando a seqüência de ideias é ordenada e direcionada a uma conclusão e a partir dela se pode chegar a uma resposta passível de ser acreditada. Para o autor, a ação ou o objeto exterior é sempre motivador do desenvolvimento do pensar. Inicia-se o pensamento como forma de alcançar algo e esse hábito de ordenar as ideias gera, posteriormente, o pensamento reflexivo.

Sobre a análise da construção da capacidade de pensar do ser humano e métodos de melhor desenvolvê-lo, Dewey (1959) ainda afirma:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias (p. 63).

Na segunda parte do livro, o autor propõe uma discussão acerca do pensar real e da lógica formal. Aponta que o pensamento real acontece em um processo, é mutável, sofre alterações de acordo com o fluxo do pensamento. Esse tipo de pensamento sempre leva em consideração o contexto, se remete ao desafio que se propõe resolver; tem uma lógica particular: “*é ordenado, razoável, reflexivo*”. Segundo o autor,

Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar bem não se limita a encontrar “qualquer velha espécie” de relação, mas aprofundar-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições” (p. 84)

E ainda,

Enquanto realmente reflexivo, um processo de pensamento mantém-se de atalaia, é cauteloso, meticoloso, definido, exato e segue um curso ordenado. Logo é, em suma, lógico. (...) A atividade reflexiva também procede a uma vistoria, uma revisão de material, que é a única base da conclusão, e, assim, formula as premissas em que se fundamenta. (p. 84-85)

Para ele, os métodos não deverão levar jamais a mecanização do pensamento, elemento fatal ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do ser humano. A mecanização restringe-se apenas a habilidade de execução que cerceia o desenvolvimento das atividades reflexivas. E sobre essa relação entre capacidade reflexiva e irreflexiva Dewey observa:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examina-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. [...] Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores (p. 96).

O autor aponta os princípios do pensamento reflexivo: (1) sugestão, são as ideias que surgem para solucionar o problema “*é um modo vicário de agir, uma espécie de ensaio dramático (...)* *O pensamento é por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos*”; (2) intelectualização, a forma como se pensa a resolução do problema e como confrontamos as ideias, o que fazemos com elas. Como explicitado por Dewey,

Em todos os casos, entretanto, de que resulta atividade reflexiva, há o processo de intelectualizar o que, a princípio, é somente uma qualidade emocional da situação em sua totalidade. Efetua-se essa conversão pelo registro mais definido das condições que constituem o embaraço e causam a cessação da atividade. (p. 113)

(3) hipótese, quando a partir da análise das primeiras ideias chega-se a uma ideia principal, aquela que irá direcionar todas as ações para a solução do desafio ao qual queremos resolver. “*Os fatos ou dados põem-nos à frente o problema; o exame deste corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir, destarte, uma suposição definida ou, dito mais*



*tecnicamente, uma hipótese.*”); (4) raciocínio – ajuda a ampliar o conhecimento, tem o efeito de uma observação profunda, é, pois, o exame mais completo da sugestão; (5) verificação da hipótese pela ação – é uma espécie de prova, uma verificação experimental da conjectura.

Dewey alerta que as fases acima descritas não são fixas; não acontecem em uma sucessão rígida. Elas acontecem dentro de uma circularidade que permite uma aproximação maior com o problema e com sua solução.

## **1.2 FREIRE – UM ENCONTRO COM A REFLEXÃO CRÍTICA**

Ao nos propormos discutir o conceito de reflexão crítica em Paulo Freire devemos nos deter um pouco na premissa que fundamenta grande parte de seus estudos. O autor se utiliza da discussão do “inacabamento” do homem para trazer a tona os debates a que se propõe. Entende por inacabamento a característica peculiar dos seres vivos, mas aponta que somente os seres humanos são capazes de perceber esse inacabamento. Essa percepção é inerente à “humanidade” do homem, daquele que sendo humano se compreende ainda incompleto e em busca. Esse inacabamento é que coloca ao homem a necessidade de um constante movimento de procura, pois só ele é consciente de sua incompletude. Essa consciência de se saber “não inteiro” é que pode gerar um “se colocar a caminho”. A necessidade de vencer a sua inconclusão é que pode gerar a equação aprender/ensinar, a ação/reflexão/ação.

De que forma esse sentimento de incompletude pode estar relacionado à docência? Ao aproximarmos nosso objeto de pesquisa dos pressupostos freirianos devemos explicitar a concepção de homem do autor. Para Freire, o homem é, como dito anteriormente, um ser inconcluso. É também um ser político, histórico, aprendente, ser de relações com os outros, no mundo e sobre o mundo, que tem como vocação ontológica ser sujeito e não objeto de sua história. Quando se compreende como sujeito de sua história o professor busca se apropriar de sua docência, tomá-la para si de forma que possa compreendê-la e transformá-la, em um autêntico exercício de práxis pedagógica. Por se saber incompleto, o professor coloca-se também no lugar de quem busca, de quem precisa aprender, aprender sobre a sua ação, aprender para a sua ação, busca ser um educador “por inteiro” e para isso pode se utilizar de diversos artifícios de modo a trazer para perto de si sua profissão docente. É a curiosidade

epistemológica que permite ao professor a aproximação com a sua docência; é o levantamento de questões sobre o seu fazer e o estudo/elaboração das teorias relacionadas a ele que vão dando ao professor a medida exata de sua profissão.

A escrita dos diários pelas professoras requer muitas vezes essa aceitação da condição de inacabamento, de necessidade de busca, de se reconhecer como alguém que está a caminho, como pode ser constatado pelos relatos a seguir:

*Hoje vou me dedicar a falar um pouco de um aluno que desde o início foi desafio para mim. Existem outras crianças na sala que necessitam de um esforço maior para acompanhar os conteúdos na sala. Porém, o aluno T, tem um raciocínio rápido, compreende o que é trabalhado, mas devido à dislexia não compreende o que lê nem consegue escrever o que pensa. Tenho proposto em sala grupos de estudo como Lílian aconselhou. Tem rendido, porém, ainda assim T não acompanha o rendimento esperado. Tenho pensado muito nele e o final de ano se aproxima (...) Fica latejando “o problema é meu”. (professora Ar, diário de bordo, 2007)*

*Tenho notado que a “agressividade” de L tem aumentado comigo e também com os colegas. Durante as atividades em sala, preciso várias vezes fazer intervenções pedindo para parar de perturbar os colegas, reclamar, etc. Sempre o coloco no lugar do colega, ele reconhece o erro e logo já tem alguém reclamando. Quando pontuo percebo que consigo atingi-lo, mas vejo que não está funcionando, pois volta “aprontando” outra coisa. (...) Estou com dificuldades de lidar com as atitudes de L, tais como: eu que mando em mim, você não pode falar o que eu devo fazer. Pontuei que dentro da escola ele está sobre a minha responsabilidade e deve fazer o que eu digo, principalmente em relação às atividades que ele está contestando demais. PRECISO DE AJUDA! (professora Água, diário de bordo, 2008)*

### 1.2.1 Práxis

Gostaríamos de elucidar alguns conceitos apresentados anteriormente e que julgamos necessários para a plena compreensão de nosso objeto de estudo. O primeiro conceito a que nos referimos é o conceito de práxis. Grosso modo podemos compreender a práxis como um conjunto de ações humanas que promovem mudanças na sociedade. Como explicitado por Freire,

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades

propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis. (FREIRE, 1979, p.17)

A ação e a reflexão, componentes inerentes à práxis estão sempre relacionadas ao contexto dos sujeitos. Não podem existir dissociadas desse contexto, são criadas pelos homens e podem por eles ser condicionadas ou transformadas. O certo é que os homens existem no mundo e com o mundo. Nele estabelecem suas relações, nele caminham no sentido da permanência ou da transformação. Conforme esclarece o autor,

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

E aponta,

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode atrofiá-las (...)

Freire destaca que a práxis é reflexão sobre a prática, uma maneira de agir a partir de uma teoria e teorizar a partir das ações. Que só se pode estar imbuído do sentido da mesma quando nos posicionamos de forma consciente diante do mundo. A práxis supera o discurso das teorias vazias e o fazer impensado do ativismo, como explicitado pelo autor,

É a reflexão crítica sobre a prática diária de vocês com os alfabetizados e com os coordenadores que mais que outra coisa lhes irá abrindo caminhos para preencher “certas lacunas” que você constata no trabalho ao nível que se encontra hoje. Esta reflexão crítica sobre a prática dando-se é absolutamente indispensável e não deve ser confundida com blábláblá alienado e alienante. Enquanto fonte de conhecimento, a prática não é, porém, a teoria de si mesma. É entregando-se constantemente a reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática. (FREIRE, 1977, p. 144)

E acrescenta,

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (...) (FREIRE, 1987, p. 121)

O conceito de práxis aqui apresentado é o motivador dos estudos que ora nos propusemos. Sendo a práxis as ações realizadas na intenção de agir e refletir e posterior à reflexão, ou talvez, até concomitante com ela, a proposição de uma nova ação com vistas à transformação da realidade, vemos respaldado o objeto de nosso estudo. Cabe-nos então elucidar o processo como as professoras podem fazer da escrita do diário um movimento praxiológico. Movimento circular de ações nem sempre diretas, dialógico e dialético, que impõe um posicionamento diante do mundo/objeto docência-discência, movimento que objetiva a maior e melhor compreensão da prática educativa, do fazer pedagógico

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 38-39)

### 1.2.2 Reflexão crítica

Mas para que se efetive a verdadeira práxis, impregnada de seu caráter genuíno e transformador, é preciso se *pensar certo*. O pensamento autêntico é que permite a apropriação do objeto/mundo. A condicionante do pensar certo é a reflexão crítica, que é o núcleo central deste estudo e o segundo conceito que passaremos a discutir.

Análise chave em muitos de seus trabalhos, Freire aponta que a reflexão crítica é um dos determinantes do fazer docente. Reflexão que inerente ao ser humano o impulsiona para frente a partir do pensamento retroativo, daquilo que se fez, daquilo por que se fez e crítica uma vez que aproximando-se da ação/objeto os observa, os interpela, numa interlocução que permite novas considerações, que gera novos posicionamentos e um desvelamento, que permite um tratamento científico da ação/objeto e a apropriação do mesmo.

Ao tratar das questões ligadas a criticidade o autor aponta os fatores ligados a ela, quais sejam, o *diálogo, a investigação, a pesquisa* (FREIRE, 1982, p. 96). Esses fatores são cruciais na aproximação com o objeto/ação de reflexão e a ela imprimem um caráter de cientificidade. Por meio da criticidade os homens tornam-se capazes de se apropriar de sua posição no contexto em que estão inseridos. Esse é o princípio básico do estudo sobre os diários produzidos pelos professores. Compreender se por intermédio da escrita dos diários os professores tornam-se mais capazes de se apropriar de seu fazer, conseguindo tomá-lo como objeto de pesquisa. Não é somente um momento de reflexão, mas sim um momento de reflexão crítica em que, para além de pensar sobre suas ações, os professores consigam problematizá-la para, a partir daí, transformá-la.

Antes de propor a reflexão crítica como uma prescrição para ação docente e tendo sempre o cuidado de fazer de sua própria ação um compromisso com suas teorias, Freire também se colocava no lugar de quem constantemente reflete sobre o seu fazer. Nas suas palavras,

Antes de prosseguir nesta carta, gostaria de sublinhar, num parêntese, que as considerações teóricas que nela farei e que resultam da reflexão crítica sobre a minha prática e a prática de outros que tenho analisado ao longo desses anos não tem nenhum caráter dogmático. (FREIRE, 1977, p. 109).

Freire esclarece que a reflexão crítica é sempre problematizadora, é uma atitude de “adentramento” que torna possível alcançar a racionalidade dos fatos de forma mais lúcida. É um momento em que os sujeitos se voltam sobre a prática, para confirmá-la ou retificá-la, com vistas a enriquecer a próxima prática. Reafirma que é pensando sobre o que se faz, sobre a prática, que se aprende a pensar de forma mais autêntica, a “pensar certo”. A proposição da reflexão crítica permite superar a dicotomias teoria/prática, reflexão/ação. É interessante notar que a escrita aparece muitas vezes em seus estudos como uma maneira propícia de reflexão crítica, como podemos constatar,

Uma intenção fundamental me move toda vez que escrevo aos camaradas, ora cartas menos longas, ora mais extensas - a de provocar em mim, enquanto escrevo, nos camaradas, enquanto as leiam, uma reflexão crítica em torno de problemas concretos que estamos todos enfrentando na fascinante experiência que é o esforço de reconstrução do país. (FREIRE, 1977, p.147)

A reflexão crítica é apontada pelo autor como possibilidade de libertação quando acontece de forma comprometida em relação à transformação da realidade. Aponta as características do pensamento crítico reflexivo: a) “*profundidade na interpretação dos problemas*”;

b) “substituição de explicações mágicas por princípios causais”; c) “procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões”; d) “despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas”; e) “na apreensão dos problemas evitar deformações”; f) “negar a transferência de responsabilidade”; g) “recusa de posições quietistas”; h) “segurança na argumentação”; i) “prática do diálogo”; j) “receptividade ao novo”; l) “se inclinar sempre a arguições”. (FREIRE, 1982, p. 61)

Kemmis (1987) aproxima seus pressupostos das características apontadas por Freire, quando propõe que a reflexão crítica envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de autoformação e construção social que nos levam a defender determinadas ideias; e outro que enfatiza as estruturas e contradições sociais e institucionais que enquadram a interação social e educacional nas escolas e nas salas de aula. Enquanto o primeiro enfoque nos convida a reinterpretar nossa história e nossa experiência, o segundo nos convida a reinterpretar os sistemas e instituições educacionais onde trabalhamos. Para Kemmis, a tarefa fundamental de uma ciência de reflexão crítica é relacionar essas duas perspectivas.

Freire destaca a necessidade da criticidade a quem ensina. Considerando que a superação da curiosidade ingênua é a curiosidade epistemológica, ambas são importantes em sua essência. A primeira é a raiz da segunda, visto que a curiosidade epistemológica é a curiosidade criticizada, aquela na qual nos permitimos uma aproximação rigorosa do objeto. A primeira está intimamente relacionada ao senso comum, já a segunda assume características de pesquisa, de investigação, de conhecimento científico, no sentido em que ao se aproximar rigorosamente do objeto a ele impõe avaliações cada vez mais elaboradas.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem a razão da realidade (...) (FREIRE, 1987, p. 128)

Os aspectos que configuram a reflexão crítica, aqui apresentados, convergem também para o que é proposto por alguns autores<sup>10</sup> no que se refere à escrita dos diários pelos professores. Os diários podem ser entendidos como registros regulares escritos pelos professores a respeito de sua prática. Têm como principal objetivo colaborar para uma reflexão crítica do professor em

<sup>10</sup> Zabalza, 1994; André, 2005; Zibeth, 1999; Martin E Porlán, 1997; Liberalli, 1999.

relação ao seu fazer pedagógico, ajudando-o a estabelecer relações entre a sua ação e as teorias que a fundamentam. O diário de bordo se configura em um importante instrumento de formação docente, uma vez que cria alternativas de discussão baseadas nas realidades vivenciadas pelos professores.

A literatura da área nos indica que o diário é um potencial instrumento de reflexão crítica da prática docente. Ao produzirem seus diários, os professores escrevem sobre os acontecimentos da aula, sobre seus alunos, as atividades previstas e executadas, a interação com seu grupo de pares. Esses registros escritos contribuem para uma melhor compreensão de suas ações, assim como escrever permite um distanciamento que ajuda a descortinar o como e o porquê das práticas e relacioná-las com conhecimentos e teorias anteriores para, a partir de então, consolidar as mudanças necessárias.

### 1.2.3 Curiosidade epistemológica

Freire discute, assim como o fez Dewey, a importância da curiosidade para a ação docente e para a configuração da reflexão crítica. Suas considerações se aproximam do que Dewey chamou de “*curiosidade intelectual*”, uma vez que propõe que o professor se assuma como “*epistemologicamente curioso*”, ou seja, quando a curiosidade assume características de pesquisa.

Para Freire, a curiosidade epistemológica é que nos permite uma aproximação com o objeto no sentido de melhor decifrá-lo. Aponta que a melhor maneira de compreender os objetos é tomando uma “*distância epistemológica*” dos mesmos, o que significa que tomaremos o objeto em um claro exercício de compreendê-lo em sua essência, de buscar suas raízes para que possamos subtrair seu verdadeiro teor. A curiosidade epistemológica tem um compromisso com a rigorosidade científica. Nos seus dizeres,

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quando mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 87)

A curiosidade epistemológica está estreitamente relacionada com a reflexão crítica, quando na busca de compreensão do significado do objeto, as perguntas vão sendo feitas como formas de aproximação, quando se torna impositivo compreender para explicar. Indagar o objeto e perceber porque ele assim foi constituído implica reconhecer todas as alternativas possíveis, implica buscar a razão de ser dos fatos. Refletir criticamente a respeito dessas alternativas é condição indispensável para a apropriação cada vez mais verdadeira do objeto. Como aponta o autor,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85)

O diário de bordo das professoras contempla esta dimensão trazida por Freire de “tomar distância” de suas práticas docentes para melhor compreendê-las. De procurar o porquê de cada ação, como dito pela professora Água:

(...) saio daqui pensando... a gente não deleta as coisas que aconteceram, aquilo fica na nossa cabeça, então assim que eu tenho tempo mais tarde, à noite, no dia seguinte eu relato o fato acontecido. O diário é uma maneira de me ajudar a entender essas coisas, o meu aluno, por que aquilo não deu certo (...) escrever faz a gente, meio assim, que voltar e ver, por que isso foi assim (...) ( professora Água, entrevista realizada em maio de 2010)

## 1.3 SCHÖN – O PROFISSIONAL REFLEXIVO

### 1.3.1 Reflexão e racionalidade prática

As ideias de Donald Schon marcam hoje a maneira como a reflexão é reconhecida e como está relacionada às práticas profissionais. Suas ideias não se referiam, a princípio, à profissão docente, seus pressupostos acerca do desenvolvimento dos conhecimentos profissionais – que têm como fundamento a pesquisa e a experimentação na prática – foram largamente difundidos e se incorporaram ao debate pertinente à formação/profissão docente. O autor usa a designação “*professional artistry*” quando descreve o modo como os profissionais lidam cotidianamente com as situações que têm um caráter de singularidade, de incerteza e de



desafio. Esse conhecimento que emerge de maneira espontânea e que não pode ser verbalizado pode ser traduzido por meio da observação e da reflexão sobre a ação.

Schön (2007) propõe a ideia da epistemologia da prática. Ele destaca que a racionalidade técnica é um modelo incondizente para a formação profissional, uma vez que só reconhece como profissional aquele que resolve situações instrumentais, utilizando-se da técnica e da teoria que advém do conhecimento científico. Assim, Schön critica esse modelo afirmando a necessidade da reflexão, visto que para ele

[...] os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver (p. 17).

O autor defende o argumento de que no exercício profissional muitos desafios são enfrentados sem, contudo, surgirem em estruturas bem delineadas, ou seja, muitas vezes essas situações se apresentam de forma caótica e pouco estruturada. São as situações peculiares, específicas, desafiantes, conflitantes com o seu saber que exigem do profissional uma nova postura, uma forma diferente de se posicionar diante do problema. Essas situações assumem um papel de grande relevância na atividade profissional, uma vez que a mesma é marcada em grande parte pelos dilemas cotidianos.

Os conhecimentos tácitos, advindos da experiência, da prática é que tornam possíveis as soluções para tais conflitos, pois muitas vezes só o conhecimento teórico não consegue abranger toda a complexidade da situação. Não se trata de atribuir à teoria um papel “menor”, mas sim de reconhecer que os conhecimentos advindos da prática ajudam a alcançar as saídas para a gama de desafios que se apresentam ao profissional de forma mais abrangente.

### **1.3.2 Tipos de reflexão**

Tomando como base a racionalidade prática, Schön distingue diferentes tipos de reflexão: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*. Vejamos cada um deles. O *conhecimento na ação* é o componente que está

diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. A *reflexão-na-ação* consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Ao refletir sobre a ação se concretiza o conhecimento tácito, se procuram crenças errôneas e se reformula o pensamento. A *reflexão sobre a ação* consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Diferentemente, a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, deste modo, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1998). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão pró-ativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras.

É neste momento de reflexão sobre a reflexão na ação que podemos contextualizar os diários de bordo escritos pelas professoras. A escrita das professoras quando se aproximam do caráter reflexivo crítico, como apontado por Schön e Freire, tende a estabelecer relações entre o que foi feito e as ações futuras, em um claro movimento de reflexão que visa a compreender o que foi feito, por que foi feito e o que poderia ter sido feito de outra maneira. Existe muitas vezes a preocupação de relacionar a ação a uma teoria, ou de problematizá-la diante de uma teoria. Os trechos abaixo, extraídos de um dos diários da professora Ar, podem exemplificar o que é proposto por Schön.

(1º substrato) *Durante as primeiras semanas de fevereiro trabalhamos na escola a adaptação das crianças e o reconhecimento do espaço. Em alguns momentos conversamos com as crianças sobre o que elas tinham gostado mais do dia*

*anterior. Tanto eu como a professora apoio, percebemos que o que mais atraía aos alunos era a roda de conversa. Na roda, as crianças contavam novidades e cantavam. Acredito que o que mais chamava a atenção era o momento das cantigas.*

*Pensando nisso, resolvemos, a professora apoio e eu, desenvolver no mês de fevereiro uma proposta de trabalho que privilegiasse mais tempo para a expressão corporal e para a música. Penso que, ao tocar um pandeiro, por exemplo, e cantar com os alunos dando a eles a oportunidade de se expressar também, é possível desenvolver nas crianças a capacidade de expressar emoções e ao mesmo tempo estimular e desenvolver a linguagem oral. (...)*

*(2º substrato) Na quarta-feira na grande roda foi apresentado aos alunos o pandeiro. (...) ficaram curiosos para tocar o instrumento. Então comecei a ensinar a eles a música da margarida (...) na minha opinião achei o momento muito proveitoso, mas acredito que pontuar alguns aspectos negativos seria relevante para as próximas atividades. Acredito que como atividade direcionada a música deu certo. As crianças pegaram o ritmo e gostaram muito da música, mas faltou liberdade para os alunos criarem mais. Penso então que para que eu possa dar continuidade ao trabalho devo pesquisar mais sobre música e criar atividades, tipo como imitações, reelaboração de movimentos, entre outras coisas que não conheço. Admito que para se trabalhar música com os alunos tenho que me aprofundar mais.(...) Estou ansiosa pelo módulo de musicalização do curso.(...)*

*(3º substrato) Através da explanação feita pela professora do módulo de linguagem musical pude refletir sobre como a linguagem e o movimento permitem as crianças conhecerem e agirem sobre o mundo físico, natural e social, transformando-o e sendo transformado por ele (...)* ( Professora Ar, diário de bordo, 2009)

Ao analisar os tipos de reflexão propostos por Schön, Perez-Gomez (1992) indica que

Quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se em um investigador na sala de aula: afastando a racionalidade como instrumento, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido pelo manual escolar (p.106).

### **1.3.3 Ensino prático reflexivo**

Como dito anteriormente, muitas profissões, e entre elas a docência, lidam em seu cotidiano com situações de incerteza, onde as decisões têm que ser pensadas imediatamente e que exigem dos profissionais um alto grau de reflexividade para que se tornem palpáveis e

coerentes. Essa capacidade de lidar com os inesperados da profissão, juntamente com o pensamento em relação ao realizado, sua avaliação e as novas posturas diante dos problemas é que podem caracterizar o “*professional artistry*”. Conforme Schön,

essa junção de concepção do problema, experimento imediatos, detecção de conseqüências e implicações, resposta à situação e resposta a resposta que constitui uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação, o talento artístico com caráter de *design* de uma prática profissional (1998, p.124)

O autor argumenta que é possível aprender o processo de se tornar “*professional artistry*”, mas não é possível ensiná-lo, pois esse é um conhecimento que está estreitamente relacionado à reflexão-na-ação. Ser “artista” é saber lidar com os desafios da profissão de maneira coerente, criativa, inusitada. O ensino prático reflexivo é a possibilidade de se contrapor ao modelo de formação que vigora na maioria das universidades, cujo principal problema é estar pautado em uma racionalidade em que teoria e prática são momentos distintos, em que a teoria se sobrepõe à prática, em que os conhecimentos teórico-técnicos dão a direção de todo o ensino.

O ensino prático reflexivo parte da pesquisa e coloca aos alunos a necessidade de resolver determinadas situações por meio de projetos de trabalho, ou seja, aprender por meio do fazer. Ao professor cabe o papel de mediador, dando pistas ou sugerindo mudanças, para que os alunos alcancem o objetivo proposto. Esse ensino tem como características a criatividade, a inventividade, a apreciação de maneira holística, o reconhecimento de soluções alternativas, as trocas com o instrutor e com os pares e a reflexão como princípio básico.

É relevante destacar que essas características apontadas por Schön como particularidades do ensino prático reflexivo é que vão dar sentido ao estabelecimento do professor-reflexivo. Pode-se então perceber que para o autor a polaridade formação/atuação é uma equação diretamente proporcional e supõe que quando inserido em um projeto de formação em que todos esses pressupostos estão contemplados, mais propensos os professores estariam de efetivar em sua prática profissional esses princípios, ou seja, podemos arriscar a prerrogativa de que a formação de professores pensada a partir das características acima descritas está diretamente relacionada à efetivação dos mesmos como profissionais reflexivos.

#### **1.4. Professor como protagonista, uma tentativa de aproximação entre diversos conceitos**

Como dito anteriormente, foi no início dos anos oitenta que se intensificou o debate a respeito do professor reflexivo/crítico/pesquisador. Essa proposta visa modificar a visão predominante do professor como reprodutor de teorias alheias, sem voz na construção de políticas e projetos educacionais, para a visão de um profissional comprometido com a prática e com a construção de teorias sobre ela. Da literatura da área produzida no Brasil<sup>11</sup> a respeito de professor reflexivo, podemos subtrair uma preocupação quanto à validade do conceito para a realidade brasileira e também quanto à possibilidade do mesmo se instituir no contexto das escolas.

Várias são as denominações que deslocam o papel do professor de um lugar de reprodução para um lugar de protagonismo. Diversos autores<sup>12</sup> têm buscado explicitar essa configuração do professor como produtor de conhecimentos sobre a docência, em uma alusão a uma epistemologia da prática, em que os conhecimentos advindos da atuação profissional também são considerados como relevantes. Propomos-nos a seguir a discutir as aproximações entre esses diversos conceitos.

##### **1.4.1 O professor como pesquisador**

Autores estrangeiros como, por exemplo, Donald Schön, John Elliott, Kenneth Zeichner, Henry Giroux e António Nóvoa têm nos indicado a relevância da discussão a respeito da pesquisa realizada pelos professores da educação básica atrelada a sua ação profissional, pesquisa esta que parte do pressuposto ação-reflexão. A autora brasileira Menga Lüdke (2007) defende que a possibilidade da pesquisa pelo professor poderia conferir ao mesmo “*um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica*” (p. 31) além de configurar-se em um instrumento para questionar e propor soluções para os desafios nascidos de sua prática profissional, advindos do interior da escola ou exteriores a ela.

---

<sup>11</sup> Pimenta (2002), Ghedin (2002), Libâneo (2002)

<sup>12</sup> Schön (2000), Elliott (1986), Zeichner (1993) , Giroux (1997), Stenhouse (1996) Freire (1996); Perremoud(2002); Contreras (2002)

Essa ideia, do professor como pesquisador, foi retomada na Inglaterra, no final dos anos sessenta do século passado, e teve como referência o trabalho desenvolvido por Lawrence Stenhouse no *Scholl Councils Humanities Project*, que visava à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, especialmente dos considerados médios e abaixo da média. Antes dele outros pesquisadores já haviam indicado a relevância da pesquisa de professores relativa à sua prática como um aspecto relevante para a educação, conforme nos esclarece Diniz-Pereira (2002).

Stenhouse (1996) acreditava que todo educador deveria assumir uma postura de experimentador do cotidiano e transformar sua prática e sua sala de aula em laboratório. Segundo ele, a técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objetos de dúvida, isto é, de saber e, conseqüentemente, de pesquisa. Ao defender a proposição do professor-pesquisador, o autor considerava que o professor deveria ter pleno domínio da prática pedagógica e para que isso se efetivasse o único caminho seria a investigação.

Elliott (1986) é considerado um dos maiores seguidores das ideias de Stenhouse. Seus trabalhos estão baseados nos pressupostos desse autor e apontam para a importância da pesquisa feita pelos professores como oportunidade de se buscar estratégias de mudança e transformação. O professor trabalha a partir da realidade concreta, do conhecimento já existente, elabora então suas hipóteses-ação e almeja relacionar teoria, prática e o contexto. Nessa perspectiva do professor pesquisador, os problemas de pesquisa só podem advir da prática. O objetivo principal não é só resolver o problema, mas compreender e melhorar a atividade educativa, de forma crítica e comprometida.

Ao tratar do professor-pesquisador, Dickel (2007) explicita que a pesquisa pode ser a possibilidade do professor se apropriar e responsabilizar pela direção de seu trabalho, e ainda, a possibilidade de comprometimento na busca de uma sociedade mais igualitária. Por isso, o professor-pesquisador trabalha no sentido de instigar em seus alunos *a capacidade de inventar um mundo alternativo* (p.34). Desta maneira, a autora aponta que a perspectiva do professor-pesquisador deve superar a preocupação somente do que acontece no interior das escolas, no sentido de uma visão romantizada da mesma, para desafios mais abrangentes, relacionados com as questões de justiça social.

Freire (1996) defende que a pesquisa é parte preponderante da docência, considera a relação entre elas como indissociável e destaca a necessidade da formação dos educadores contemplar essa premissa. A relação ensino-pesquisa traz em seu bojo a proposição de educação emancipatória. Segundo o autor, ao indagar sua ação pedagógica pode o educador caminhar em direção ao ensino transformador. Em suas palavras,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Esteban e Zaccur (2002) corroboram desse pressuposto quando propõem que a formação do professor-pesquisador seria a possibilidade de se instituir uma mudança na concepção de formação de professores ora vigente: formação em que prática e teoria se configuram como momentos dissociados, que não permitem o estabelecimento de relações entre os mesmos. Segundo as autoras, a formação de professores-pesquisadores permitiria a articulação entre teoria e prática e colocaria o questionamento como ponto central do processo de formação.

As autoras discutem também que é primordial que os professores se preparem para *observar, questionar e redimensionar seu cotidiano* (p. 21). Enfatizam que esse movimento só pode se concretizar por meio do constante diálogo prática-teoria-prática. A prática aponta necessidades, já a teoria ajuda a compreendê-las, em um movimento de interpretação que favorece o estabelecimento de alternativas que, por sua vez, geram novas práticas. Esse é um movimento circular que retroalimenta a teoria e a prática e que motiva a ampliação dos conhecimentos anteriores.

Ao tratar do professor-pesquisador somos impelidos a discutir acerca da pesquisa-ação – também reconhecida com as denominações: investigação na ação, pesquisa colaborativa, práxis emancipatória, entre outras. A pesquisa-ação seria o espaço de atuação do professor-pesquisador, ou seja, a pesquisa-ação é a problematização/investigação que o professor-pesquisador faz de sua própria prática profissional, seja no âmbito da escola, seja no âmbito da sala de aula. Lewin (*apud* DINIZ PEREIRA, 2002) destaca que “*o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade*” (p.12) são as características essenciais da pesquisa-ação.

Um dos seus papéis primordiais é desmistificar o lugar da pesquisa, dando reconhecimento e superando o lugar de menos-valia dedicado às pesquisas realizadas pelos professores. Segundo Zeichner (2007) “*professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros*” (p.213). Um outro ponto relevante, segundo o autor, é que os professores tendem a considerar as pesquisas feitas nos meios acadêmicos como desvinculadas da realidade das escolas e com pouco valor para a prática cotidiana. Ainda de acordo com sua opinião, a pesquisa feita pelos professores poderia ser reconhecida como mais próxima dessas realidades e por isso seus resultados poderiam ser melhor utilizados e contribuir para as mudanças necessárias.

#### **1.4.2 O professor crítico reflexivo**

Amplas são as discussões relativas ao professor reflexivo e as práticas reflexivas<sup>13</sup>. Tentaremos apresentar algumas das premissas desse conceito, já cientes que muitos dos debates acerca dos mesmos não serão aqui contemplados. É justamente nessa vastidão de debates acerca do professor reflexivo e da prática reflexiva que se concentra uma das críticas para esses conceitos. Zeichner (2002) é um dos que alertam para a multiplicidade de interpretações que podem ser feitas quando se fala de ser reflexivo e de como as diferentes tendências educacionais (da mais tradicional a mais crítica) se apropriaram desse pressuposto. Uma outra crítica (PIMENTA, 2008) se refere à incorporação do debate do professor reflexivo ao discurso oficial – que tem fomentado políticas públicas de formação e legislação educacional – o que muitas vezes lhe imprime um caráter individualista – centrado em seus alunos, centrado no próprio professor e em suas práticas –, solitário – não implica em troca com seus pares e não serve para fomentar ações coletivas de reflexão e mudança – e ineficaz – uma vez que é apresentado aos professores como pacotes impostos; não mobiliza aos mesmos para validá-los. Pimenta (2008) parte da prerrogativa de que esses aspectos devam ser superados no sentido de imprimir a reflexão dos professores um caráter de criticidade e também no sentido de reconhecê-los como intelectuais críticos.

---

<sup>13</sup> Zeichner (2002); Perrenoud (2002); Libâneo (2008); Alarcão (2003); Pimenta (2008).



Libâneo (2008) destaca a necessidade de não incorrerem em reducionismos quando se trata de discutir a reflexividade do professor. Destaca ainda que o pragmatismo e o reconstrucionismo social não são as únicas formas de se explicar a reflexão docente. Ghedin (2008) faz uma severa crítica quanto aos fundamentos pragmáticos dessa concepção. O autor indica que é necessário reconhecer que o conhecimento está ligado a prática, dela pode advir, mas não está exclusivamente ligado a ela, ou seja, não só de prática se faz o conhecimento.

O conceito de professor reflexivo se traduz na compreensão desse como profissional autônomo, capaz de pensar sobre sua ação e de transformá-la a partir de sua reflexão. Ponto relevante desse conceito é considerar o professor como sujeito ativo e responsável pelo seu trabalho superando a visão do professor como mero reproduzidor de determinações alheias. É pertinente observar que nessa concepção tão válidos quantos os conhecimentos acadêmico-científicos são os conhecimentos advindos da prática. O conceito apresentado por Alarcão contempla os pressupostos citados.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (Alarcão, 2003, p. 41)

Zeichner (1993) discute que o amplo debate internacional sobre o professor reflexivo está pautado principalmente na aceitação de que a docência deve estar nas mãos dos professores, ou seja, que os professores sejam proprietários de sua profissão. Essa apropriação diz respeito às políticas públicas, às reformas educacionais, ao planejamento, à produção de conhecimentos, campos nos quais os professores deveriam estar envolvidos e em que seus pontos de vista fossem considerados como relevantes, tanto quanto os produzidos pelas universidades e por outros teóricos que estão fora da sala de aula. Outro ponto reiteradamente discutido por ele é relativo ao reconhecimento da riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Segundo o autor,

Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente retirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (1993, p. 17)

A prática reflexiva é aquela que possibilita aos professores questionarem sua ação docente, essa reflexão favorece o retorno ao que foi realizado, possibilitando uma análise mais contundente. Teoricamente, uma prática reflexiva transferiria poder<sup>14</sup> aos professores, assim como, oportunidades de desenvolvimento profissional. Ela é um processo contínuo que vai sendo construído e aprimorado no decorrer da vida profissional, podendo se constituir em um profícuo processo emancipatório.

Zeichner (1993) formula três perspectivas para a prática reflexiva. A primeira delas discorre quanto à atenção do professor que deve estar voltada tanto para os aspectos internos de sua prática, tais como alunos, metodologias, avaliação, quanto para as condições sociais nas quais a prática se realiza. A segunda está pautada no aspecto político da prática, ou seja, na tendência democrática e emancipatória da educação. A terceira e última perspectiva diz respeito a reflexão como prática social, a valorização do aspecto coletivo em que os professores podem aprender e se apoiar mutuamente.

É pertinente recordar os pontos apresentados anteriormente, no que tange aos diários de bordo dos professores, quando tratamos do conceito de reflexão crítica em Freire. Esses componentes atribuídos à prática reflexiva crítica concordam claramente com o que foi anteriormente discutido. Apontam na direção de que a prática reflexiva é uma oportunidade de apropriação pelo professor de sua docência. Levantamos, então, os seguintes questionamentos: é a escrita um componente importante para que se efetive a reflexão crítica? Como pode (e se pode) a escrita de um diário favorecer a reflexão da prática pelo professor? Escrever realmente possibilitaria ao professor a dimensão reflexiva e crítica do seu fazer?

Para Perrenoud (2002), a formação inicial tem papel essencial na construção de uma identidade profissional reflexiva. O autor aponta que deixar para o exercício profissional e para a formação continuada a responsabilidade por essa formação é incorrer em um grave erro, uma vez que a formação acadêmico-profissional<sup>15</sup> seria um momento privilegiado para construir com os professores iniciantes as competências<sup>16</sup> de um profissional reflexivo. A

---

<sup>14</sup> No original, em inglês, o autor usa a palavra “*empowerment*”.

<sup>15</sup> Terminologia usada por Diniz-Pereira (2008) em substituição a terminologia formação inicial. O autor entende que muitos professores já atuam na docência quando procuram uma formação profissional e por isso a terminologia formação inicial não corresponde ao estágio de formação desses sujeitos.

<sup>16</sup> Para uma crítica a este conceito consultar Pimenta (2008)

formação inicial deve auxiliar o futuro professor a estabelecer estratégias de *observação, análise, metacognição e metalinguagem* (Perrenoud, 2002, p. 17). Segundo o autor,

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

Esse ponto de vista é confirmado por Zeichner (1993) que a ele acrescenta a imperiosa necessidade de que, para o professor, o processo de aprender a ensinar perpassa toda a sua vida profissional. Como dito por ele,

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (...) Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p. 17)

A exemplo de Schön, quando trata da relevância dos ateliês de projetos para a formação do profissional reflexivo, Perrenoud (2002) também indica que é primordial na formação inicial de professores a convivência em espaços onde seja possível a análise da prática, *ambiente de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula* (p.18).

É interessante notar que para as professoras, sujeitos desta pesquisa, o contato com a reflexão e com as estratégias utilizadas pelos professores para refletir sobre a prática, não ocorreu na formação acadêmico-profissional. Em suas entrevistas/escrita sobre a escrita, as professoras destacam que os registros reflexivos, e mais precisamente os diários de bordo, foram apresentados em momentos distintos de suas vidas profissionais, seja por meio da formação continuada (mais especificamente, dos cursos de pós-graduação), seja por intermédio dos momentos de formação na própria escola ou até mesmo por meio de necessidades que foram se impondo durante o exercício da profissão. Tal qual nos comprovam os relatos abaixo:

*(...) iniciei a prática de escrita em diário de bordo como uma exigência da coordenação pedagógica da escola em que trabalhei na região metropolitana de Belo Horizonte. (Reflexão sobre a escrita, professora Água, abril de 2010)*

*Fiz um curso há quatro anos atrás onde num módulo, estudávamos sobre a avaliação. Criamos vários instrumentos de registro e um deles foi o diário de bordo.* (Reflexão sobre a escrita, professora Sol, abril de 2010)

(...) ao longo de minha vida profissional faço uso da reflexão pedagógica, procurando analisar minha prática. Comecei registrando os planos de aulas, os cronogramas bimestrais, pequenas anotações no caderno de plano, depois senti necessidade de fazer os relatórios da turma e dos alunos. Aí você falou dos diários e eu timidamente comecei a escrever (...) (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010).

Perrenoud (2002) expõe alguns aspectos relativos à prática reflexiva. Um deles diz respeito à configuração da reflexão como prática. O autor argumenta que é preciso que os questionamentos e as análises sejam metódicos, regulares e instrumentalizados, para que possam fomentar a tomada de consciência e as mudanças. Neste ponto da reflexão como prática do professor, podemos discutir a validação da escrita dos diários como instrumento da reflexão crítica dos professores. Partimos do pressuposto que os diários seriam possíveis instrumentos para que se instalasse a reflexão como prática para os professores. Os diários fomentariam essa rotina de escrever e escrevendo refletir. Em outra argumentação, Perrenoud propõe que, em última instância, a prática reflexiva crítica institui a inovação e a proposição de projetos educacionais alternativos.

### **1.4.3 O professor como intelectual**

Para Giroux (1997), é imprescindível que o professor seja visto como *intelectual transformador* no sentido que os professores podem e devem ser considerados capazes de pensar criticamente a natureza e o processo das práticas educacionais. O autor aponta que a importância dessa visão se refere à estreita relação entre pensamento e atuação. Essa é uma proposta de trabalho que supera a dicotomia concepção/execução e que leva em consideração a valorização do trabalho crítico e intelectual dos professores. Nessa perspectiva, já não cabe aos mesmos o exclusivo papel de coadjuvante, em que pensar cabe aos técnicos e executar/implementar cabe aos docentes. Ao professor *intelectual transformador* é facultado a possibilidade de pensar as práticas pedagógicas tendo como ponto de partida a sua realidade.

Ao apresentar as utilidades da categoria dos professores como intelectuais transformadores Giroux aponta que: 1º) ela oferece uma base teórica que permite compreender a docência como trabalho intelectual; 2º) esclarece sobre os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais e 3º) possibilita esclarecer o papel dos professores na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles aceitas e utilizadas.

Ao abordar alguns pressupostos de Freire, Giroux esclarece o que pode significar para o professor reconhecer-se e ser reconhecido como intelectual transformador. O intelectual é aquele que interpreta e dá significado ao seu mundo, ele está inserido em condições particulares de um determinado grupo. Como intelectual orgânico pode propor teorias condizentes com aquela determinada realidade e ajudar a pensar maneiras de superação das opressões vividas pelo grupo. Traduzindo isso para a docência, significa dizer que o professor pertence a um específico grupo social e como participante desse grupo ele pode ser responsável por pensar os problemas enfrentados bem como sugerir alternativas que possibilitem superá-los. Como integrante dessa cultura suas teorias relativas à mesma são legítimas, uma vez que não são imposições externas, mas sim proposta de quem, vivenciando os problemas, pensa criticamente sobre eles e a eles propõe alternativas de solução.

O autor apresenta uma bem fundamentada crítica aos programas de formação de professores e também às reformas educacionais. A principal se refere ao fato de que ambos desconsideram as opiniões dos professores ao serem (re)formulados, dando aos mesmos um estatuto de reprodução contrário à perspectiva do professor crítico reflexivo. Enfatizam também uma abordagem tecnocrática, em que os principais pontos de debate e de reforma se referem aos meios e técnicas educacionais, ou melhor dizendo, somente ao conhecimento disciplinar e técnico, retirando do debate questões relevantes que podem contribuir para a elucidação dos princípios educacionais.

Ponto consideravelmente relevante para a compreensão da categoria de intelectual transformador é a percepção de que o professor está inserido no contexto da educação em que existem limites e possibilidades, em que as relações de poder são traduzidas em práticas pedagógicas que podem ou não legitimar as estruturas sociais, em que existem tensões e também colaboração. O professor está envolvido em um projeto que se traduz prioritariamente na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e

democrática, o que só pode se tornar possível quando o professor reflete criticamente sobre as dimensões de seu fazer e envolve os alunos também em um movimento de reflexão crítica. Como dito pelo autor,

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (...) Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (1997, p.163)

Contreras (2002) alerta para dois pontos passíveis de crítica quando se trata do professor como intelectual crítico e transformador. Um deles diz respeito à não explicitação de como seja possível ao professor, individualmente, realizar a mudança de técnico reprodutor ou de reflexivo para intelectuais críticos e transformadores. Outra se refere ao risco dessa proposição não superar o lugar do discurso já que não foi construída levando-se em consideração o contexto real das escolas, seus conflitos e dilemas e as mediações necessárias ao professor para romper a ordem instituída.

#### **1.4.4 O professor como profissional autônomo**

A necessidade do professor ser visto como profissional autônomo no sentido de que o mesmo é capaz de gerir sua profissão e todas as suas dimensões é discutida por Contreras (2002). O autor aponta que a autonomia não deve ser entendida de forma simplista, mas sim em uma complexa rede de diversos elementos – profissionais, sociais, pessoais, políticos, interpessoais – que estão sempre em construção e modificação, em uma circularidade e em um entrelaçamento. A docência supõe relações e a autonomia do professor só pode ser discutida a partir dessas relações. Não é possível autonomia no isolamento. Embora defendendo a validade do conceito, ele alerta para o esvaziamento e para o perigo que surge quando o conteúdo da autonomia dos professores é visto como *slogan*, o que pode significar um desgaste do significado e levar a uma indefinição do mesmo.

O autor destaca algumas chaves para se construir a argumentação sobre a autonomia dos professores. A primeira delas se refere a *autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa* (p. 193). A reivindicação trabalhista no caso dos professores não se faz em função somente pelo bem dos professores mas, acima de tudo, em função do bem da própria educação. A perda de controle pelos professores de todo o processo educativo se traduz na perda dos valores educativos, na coisificação dos valores e das pretensões educativas. A segunda chave apresentada é *a autonomia como qualidade da relação profissional* (p. 195). A autonomia tanto é uma forma de atuação profissional quanto uma forma de relacionamento social e só pode ser entendida de maneira circunstancial, como um exercício crítico de intervenção que está pautado na complexidade e nos diversos pontos de vista. *A autonomia como distanciamento crítico* (p. 201) é a terceira chave apresentada pelo autor. Neste ponto, Contreras destaca a autonomia como processo de emancipação, em que todos os componentes da ação educativa – internos e externos – passam a ser considerados a partir de uma reflexão crítica. É relevante nessa análise a perspectiva do papel social da escola e do professor, a autonomia a serviço de uma sociedade mais democrática e justa. Por fim, o autor apresenta *a autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo* (p. 206). A forma como cada professor entende a realidade está marcada por características bastante pessoais – sentimentos, valores, esperanças – o que determina a sua compreensão. A dimensão pessoal tem impactos relevantes na autonomia do professor, portanto é pertinente que um múltiplo olhar – para fora e para dentro de si – faça parte da dinâmica da profissão, ou seja, o autoconhecimento considera o professor consigo mesmo e com os outros.

## **1.5 REFLEXÃO E PROTAGONISMO**

Ao contemplarmos os conceitos anteriormente discutidos, gostaríamos de apresentar algumas considerações que nos parecem presentes em todos eles. Essas considerações são uma tentativa de compreensão do que pode significar a reflexão para o protagonismo do professor.

Em primeiro lugar, a premissa do professor como sujeito de sua docência. Ser sujeito é uma prerrogativa inerente a profissão docente. Como sujeitos os professores devem se reconhecer e ser reconhecidos como “donos” de todo fazer pedagógico. Fazer este que sempre contempla

a dimensão individual – mas não individualista – e a dimensão das relações que estabelece. Os professores não se fazem sozinhos, mas sim na dinâmica de suas relações. O eu é relevante na configuração do todo. Se fazer sujeito implica em fazer dos outros sujeitos. Ser sujeito é assumir esta perspectiva de quem se posiciona criticamente diante das imposições da profissão. É assumir o caráter histórico, social, afetivo, político que tem as práticas pedagógicas. É compreender que a educação tem uma função social que não pode ser esquecida ou desprezada. É entender que ela não é uma prática neutra e desvinculada dos anseios, esperanças, conflitos dos seus agentes.

Em segundo lugar, é possível, viável e necessário o (auto)reconhecimento dos educadores como produtores de conhecimento. Apesar dos diferentes enfoques apontados em cada uma das concepções aqui discutidas um ponto parece-nos nuclear: o fato de que todas elas indicam a possibilidade de se considerar os conhecimentos produzidos pelos professores em seu exercício profissional como viáveis e valorosos na construção de teorias sobre a docência. Esses pressupostos apontam que a prática do professor pode servir de ponto de partida para uma análise dos dilemas enfrentados pelo mesmo, de suas formas de atuação, de como utilizam e formulam as teorias/ conhecimentos científicos, de como experimentam hipóteses em seu trabalho, de como recriam ou inventam formas de atuação/intervenção, entre outras. O reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento está fundamentado nas perspectivas de aceitação desse profissional como crítico reflexivo, que age de maneira autônoma e intelectualizada, como pesquisador de sua docência para além do espaço de sua sala de aula.

Em terceiro lugar, a necessidade de não cair na armadilha do esvaziamento desse(s) postulado(s). Reconhecer a relevância da reflexão crítica pelos professores como aspecto de extrema importância para a profissão docente passa pela necessidade de nos atentarmos para os usos indevidos desse(s) conceito(s). Não se pode aceitar o debate superficial que muitas vezes impõe a eles uma forma individualizada de ação. A reflexão crítica dos professores não é um mito ou um ideal, não é uma receita. Não pode ser imposta de forma oficial (e oficiosa), por meio de decretos, projetos e afins como um pacote ou um molde, que muitas vezes visam cercar seus aspectos mais contundentes. Ela se estabelece em meio a todos os dilemas da profissão. É um processo com avanços e retrocessos e não pode ser reproduzido como dado e acabado, como se houvesse uma única forma de ser professor reflexivo/crítico/pesquisador. Como dito anteriormente, a profissão docente se faz por meio de todas as relações que a



permeiam, nunca poderá ser feita na individualidade. Portanto, considerar essa premissa é considerar a real dimensão do que significa “refletir criticamente” na profissão docente. Fechar-se em argumentos do tipo “é melhor ser crítico do que ser pesquisador” ou coisas do gênero é negar todas as profícuas discussões pertinentes aos conceitos. Preocupar-se com o esvaziamento é dizer: “até aqui se caminhou, o que mais poderá ser feito?”; “Que outras perspectivas existem nessas bases teóricas que podem contribuir verdadeiramente para a profissão docente?”

Finalmente, a configuração do professor como sujeito de sua ação profissional deve estar ligada às demandas de seu trabalho de forma abrangente, considerando o papel da escola no reconhecimento e na busca da superação das desigualdades sociais. A utopia da educação é a busca por um mundo melhor. A escola e os professores estão inseridos em espaços históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos. Espaços de conflitos e de entendimento que marcam e são marcados por seus interlocutores. O compromisso do professor é, em primeira instância, com a emancipação, a sua própria emancipação e a emancipação de seus pares, de seus alunos, da sociedade. Há muito se tem tentado desvestir a profissão docente do aspecto político de seu fazer. Investir na proposição do professor como protagonista é resgatar a dimensão complexa da profissão, buscando restituir todas as condicionantes que com o passar do tempo foram sendo usurpadas da categoria docente.

Optou-se, nesta análise teórica, pelos pontos de comunhão entre os diversos conceitos, entendendo que mais do que divergirem os pressupostos analisados se complementam, quando um a um vão acrescentando possibilidades e necessidades no sentido de tornar o conceito de professor como protagonista mais completo e abrangente. Essa pode parecer – e pode realmente ser – uma visão reducionista, ingênua e romântica das críticas tão bem formuladas que os teóricos aqui tratados muitas vezes fazem uns em relação aos postulados defendidos pelos outros e também das que outros teóricos apresentam. Esse é um arrojo a que me atrevo, deixando falar aqui a educadora que sou. No exercício diário da profissão, nós educadores sabemos que uma única resposta não é suficiente para dar conta da gama inumerável de situações com as quais nos confrontamos. Assim vamos nós, recolhendo daqui e dali “fragmentos” que nos ajudam a compor esse mosaico. Embora saibamos que em algumas situações o diálogo entre determinadas teorias parece quase impossível, insistimos em subtrair de cada uma delas a contribuição necessária para as superações das angústias profissionais. E é por isso que aqui quero tratar as divergências existentes em relação ao

professor protagonista com esse “quê” de possibilidades de complementação, entendendo que todos os debates aqui apresentados trazem em si incontáveis contribuições que juntas poderão alcançar a amplitude do significado que tem para a profissão docente o reconhecimento dos educadores como SUJEITOS.

## 2. ESCRITA DE PROFESSORES

A invenção da escrita mudou o homem e mudou o mundo. Pensemos nas primeiras civilizações e em suas formas de registrar, memorizar e transmitir as situações vivenciadas: primeiro o gesto, depois a fala e toda a história e ensinamentos pertenciam a uma cultura do oral, da memória, do esquecimento. Com o advento da escrita todas as possibilidades e perspectivas de comunicação foram modificadas para a humanidade. O poder escrever é um marco na história humana, uma vez que criou a alternativa de “não esquecer”, de “não perder”, de “transmitir” de uma maneira mais permanente e duradoura. A invenção da escrita possibilitou um refinamento do pensamento humano introduzindo novas versões e formas de pensar. Ampliou o olhar, a crítica, o questionamento, contribuiu para quebrar paradigmas e estabelecer novas configurações sociais, modificou a forma de organização da humanidade e interferiu em seus processos de produção.

Compreendemos a escrita como constitutiva do sujeito e de sua identidade. Assim, pensar a escrita de professores na perspectiva de sua formação é pensar nas alternativas de constituição desse sujeito como também nas alternativas de constituição de sua docência. Escrever é um ato que requer do indivíduo um olhar introspectivo, um voltar-se para dentro de si. Escrever sobre suas práticas pedagógicas solicita do professor um movimento de retorno, de resgate da memória, de ver novamente o que foi realizado, como foi realizado e os resultados advindos de sua ação.

Estudos (Souza, 2007) indicam que os professores demarcam seu espaço como sujeitos quando escrevem sobre si. Escrever os auxilia na organização das ideias e potencializa a reconstrução das suas vivências. Essa reconstrução favorece a reflexão e a compreensão em relação ao que foi vivido. O registro escrito pode ajudar a compreender o modo como cada sujeito vai se constituindo, ajudar a compreender o processo de transformação/permanência particular de cada um e pode permitir a configuração dos sujeitos como atores/autores de si próprios e de seus processos profissionais.

Escrever é um exercício da memória, não no sentido de trazer a tona os fatos de forma irrefletida ou ocasional, mas sim com intencionalidade e reflexão. Escrever requer do

sujeito/escritor uma posição diferenciada, de quem não só rememora e revive, mas de quem reinventa, reinterpreta, reconstrói com um olhar atual os fatos anteriormente vivenciados. Essa perspectiva de reinterpretação pode ser contemplada no relato da Professora Ar

*(...) mais uma vez o espaço usado foi o chão da sala e não as mesas. Pedi as crianças para trazer de casa gravuras de animais. Todos trouxeram. Falei a eles que iríamos criar um trabalho falando sobre a diversidade de animais existentes na natureza.*

*No início gerou tumulto, mas aos poucos consegui acalmar os alunos. Agora percebo que deveria ter explorado um outro ambiente do Colégio. Há tantos espaços abertos. Não pensei nisso na hora, mas já sei que o próximo trabalho poderá ser feito na arena. (...) (Professora Ar, diário de bordo, 2007)*

Ao transformar em palavras as suas ações, seus sentimentos, suas reflexões o professor está dizendo de si mesmo e permitindo-se deixar se ver pelos outros. A escrita de si permite que o professor se tome nas mãos, que se reconheça, que perceba como está se tornando o que está sendo. É possível após esse exercício se tornar mais convicto acerca de si e de suas escolhas, o que impediria uma ação robotizada e pouco autônoma. Esses pressupostos são apontados por Foucault (*apud* Pecoits, 2009) cuja perspectiva de escrita de si é marcada pela possibilidade de produzir a si mesmo. A escrita passa a ser uma ferramenta para aprender a respeito de si mesmo. Tendo como referência esse autor, Pereira (1996) traduz bem esse pressuposto:

*(...) a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível. Entretanto a despeito dela constituir, em si, uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre mim, mais do que reiterando uma identidade, estou registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual. Isso é importante na medida que recupero a potencialidade destas marcas (no sentido de reconhecer algumas matrizes da minha identidade presente) e, de certa forma predisponho-me ao atravessamento pelas forças vivas do mundo, pelos acontecimentos. Ao ser atravessado por um acontecimento minha estabilidade se abala e, se tenho vivificadas as memórias, tenho disponível o potencial de vir a ser algo diferente do que tenho sido (p .69).*

Yinger (*apud* ZABALZA, 1994, p.93) afirma que a noção de que escrever carrega consigo toda uma série de operações que em muito se aproximam do processo de aprender. O autor faz referência a expressões populares que remetem à relevância do ato de escrever, tal como, *se você quer realmente esclarecer os seus pensamentos, ponha-os por escrito*. Salienta ainda quatro características do escrever que julga altamente importantes: 1º) o processo de escrever

é multirrepresentacional e integrativo; 2º) no processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado; 3º) escrever requer uma estrutura deliberada do significado; 4º) a escrita é ativa e pessoal.

## 2.1 DIÁRIO DE BORDO – INSTRUMENTO DA REFLEXÃO DO PROFESSOR

Existem diversas formas de escrita de professores: os diários de classe, as cadernetas, os relatórios da turma e dos alunos, as fichas descritivas, os planos de aula e os planejamentos. Estas são escritas que têm um caráter mais burocrático; são muitas vezes solicitadas aos professores de maneira obrigatória e têm, entre outras, a função de fazer cumprir as orientações da escola e dos órgãos oficiais de educação.

Discutiremos, neste tópico, o que consideramos uma escrita mais reflexiva: os diários de bordo. Na verdade, este tipo de registro faz parte de um conjunto de documentos – dossiês, portfolios, memoriais, cadernos reflexivos, diários de aula, biografias, autobiografias e outros – que ultrapassa a escrita burocrática e tem a intenção de registrar a prática pedagógica do professor e possibilita (re)pensá-la. Essa escrita pode permitir que o professor se configure como produtor de conhecimentos sobre a prática.

Estudos mostram que a ação de escrever sobre o que se passa em sala de aula contribui para uma formação mais crítica do professor e permite revelar aspectos do ato pedagógico que, sem essa reflexão, permaneceriam ocultos (ALARCÃO, 2003; MARTIN e PORLÁN, 2004; ZABALZA, 1994). A escrita do diário está diretamente relacionada ao ato de pensar, uma vez que o processo de escrever envolve a integração de um conjunto de representações expresso em símbolos. Escrever também produz uma retroalimentação sobre o que se queria dizer e o que realmente ficou registrado. A análise dos registros escritos pelo professor permite compreender os critérios utilizados por ele ao escrever o diário de bordo. De acordo com Zabalza (1994),

A análise dos diários de professores permite compreender como funciona esse instrumento e que tipo de seleção de acontecimentos fazem os professores que participam na experiência, qual o aspecto da dinâmica de suas aulas e de sua própria experiência profissional que destacam como mais relevante. (p. 104).

Alves (2001) discute o diário como colaborador para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. O autor caracteriza os diários como sendo um

instrumento de coleta de dados biográficos, chamados de documentos pessoais. Citando Yinger e Clark (1988), utiliza a definição de diário como sendo o “*pensamento em voz alta escrito num papel*” por meio do qual se pode apreender e compreender o que os professores pensam quando planejam ou durante qualquer outra atividade realizada por eles. Segundo Alves,

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo. (p. 224)

Baseado em pesquisas anteriores, Alves comenta o fato de que muitos professores podem se opor à escrita dos diários dizendo não ter tempo, nem desejo de registrar suas práticas, mas que ao aceitar o desafio proposto seja por um pesquisador, seja por um formador, muitos descobrirão um caminho árduo, mas profícuo de desenvolvimento pessoal e profissional e descobertas relativas à sua prática docente.

O autor alerta para o fato do diário não ficar restrito ao papel de auto-reflexão, servindo somente para uma percepção intimista do professor em relação ao seu fazer, mas que o mesmo possa ser discutido com outros professores, com um formador ou um pesquisador, de modo que venha a transformar-se em um instrumento de reflexão, análise e auto-avaliação.

Essa possibilidade das trocas também é vista pelas professoras sujeitos desta pesquisa como algo relevante. Elas acreditam que as trocas e divulgação de seus registros escritos possam ser viáveis e que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, seu e de seus pares. Levantam a necessidade de se ter na escola espaços para essas trocas. Um dos relatos que comprovam essa afirmativa é o da Professora Água,

(...) Pode ser partilhado com as colegas de trabalho... Quando você partilha isso com as colegas, quando a gente partilha com nossos pares, serve para crescimento, né? A gente tem que pensar aqui no colégio nas estratégias para isso funcionar. (Entrevista realizada em maio de 2010)

Martin e Pórlan (2004) ressaltam a relevância que tem para os professores a adoção de instrumentos que permitam estabelecer vínculos significativos entre a teoria, o programa e a prática. Um dos instrumentos mais eficazes para que isso se concretize é o diário. Segundo os

autores, o uso contínuo desse recurso permite compreender os pontos de vista dos professores sobre os aspectos mais importantes da dinâmica de sua profissão. Para os autores, o diário

Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de consciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor. (p. 23)

Os teóricos indicam as possibilidades que os diários assumem à medida que são sistematicamente produzidos pelos professores. A primeira delas se refere ao *diário como instrumento para detectar problemas e tornar explícitas as concepções* (MARTIN e PÓRLAN, 2004, p. 25). Esta fase é marcada pela descrição da dinâmica da sala de aula por meio do relato minucioso dos distintos acontecimentos e situações cotidianas. O fato de escrever sobre a rotina favorece o surgimento da capacidade de observação e de compreensão dos processos. Aos poucos, o próprio fato de escrever vai abrindo a possibilidade de análises mais complexas. Os diários de bordo da pesquisa que ora apresentamos estão repletos de registros que confirmam o que foi destacado pelos autores, como podemos avaliar:

*Fomos à área verde brincar na areia. Percebi que as crianças se envolveram e brincaram com prazer. É necessário brincar mais vezes, pois a maioria não tem contato com a terra/areia por morar em apartamento. (Professora Terra, diário de bordo, 2008)*

*As crianças ficaram motivadas em tocar, brincar com as peças da caixa do Material Dourado. Demonstraram ansiedade. Durante o jogo propus a atividade em dupla, mas como iria sobrar um aluno, então pensaram em fazer trios. Todos os alunos conseguiram comprar, trocar os cubos por barrinhas... (Professora Água, diário de bordo, 2008)*

Martin e Pórlan (2004) apontam que nesta fase o propósito está centrado em oferecer uma idéia geral e significativa do que, no ponto de vista do professor, acontece na sala de aula, descrevendo as atividades, relatando processos e categorizando as observações feitas. Propõem que essas observações podem estar centradas no professor,

*(...) em meio ao turbilhão de início de ano, fico pensando no trabalho que desenvolvo, este ano estou mais feliz ainda, pois como*

*alfabetizadora que sou e gosto, recebi como um grande presente a turma de seis anos. Como estou feliz com essa turma que ganhei: Ano Inicial Esperança.* (Professora Ar, diário de bordo, 2008)

nos alunos,

*ACS em alguns momentos vem desafiando a professora com respostas, cara fechada, ameaças. Tenho conversado com ela sobre sua atitude e mostrando que não é certo e nem bonito fazer isso com as pessoas. Ela tem pedido desculpas e dizendo não fazer isto mais.* (Professora Terra, diário de bordo, 2008)

e nas práticas.

*(...) uma postura que assumi alguns anos atrás, é a de oportunizar ao aluno refazer determinadas atividades (valorizadas ou não). Tenho percebido que, em 80% dos casos, os “erros” cometidos se devem à falta de atenção e não à falta de conhecimento.* (Professora Fogo, diário de bordo, 2010)

Um outro ponto abordado pelos autores se refere ao fato de que o hábito da escrita vai possibilitando reconhecer os problemas, compreender a complexidade da realidade profissional, quando pouco a pouco análises mais profundas vão sendo incorporadas aos registros.

Uma segunda possibilidade dos diários é ser *instrumento para mudar as concepções* (MARTIN e PÓRLAN, 2004, p. 43). De acordo com esses autores, as concepções que carregam regulam toda a ação do professor. Eles agem por meio daquilo que acreditam. Suas concepções sobre o aluno, sobre o papel do professor, sobre a matéria, sobre a escola fundamentam toda a tomada de decisões. É difícil mudar as concepções e o diário pode se tornar um profícuo instrumento para isso quando por intermédio da escrita os professores podem perceber seus pontos de vista, questiona-los e submetê-los a novas validações ou a mudanças. Um aspecto para que isso se efetive é tornar o diário um instrumento trabalhado em equipe. Esse ponto já foi discutido nesta dissertação por meio das premissas de Alves (2001) e pôde ser confirmado pelas impressões das professoras desta pesquisa. Outros dois



aspectos relevantes para a mudança de concepção dos professores são os papéis que os alunos e um facilitador<sup>17</sup> exercem na mesma.

O intercâmbio e a consideração de diferentes pontos de vista podem favorecer a configuração de novas formas de pensar e agir. Martin e Pórlan apresentam um esquema<sup>18</sup> que bem explicita essas premissas.

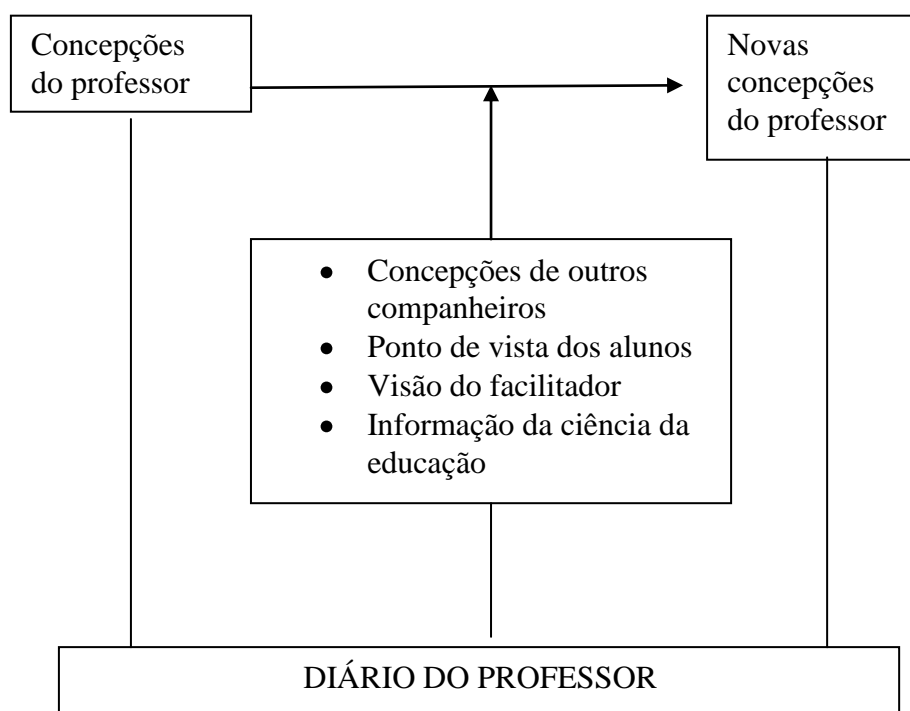


FIGURA 1

A última possibilidade dos diários é ser *instrumento para transformar a prática* (MARTIN e PÓRLAN, 2004, p.57). Ao utilizar o diário para elucidar suas práticas e concepções e também como um instrumento de construção de novas concepções sobre o trabalho docente, os professores chegam a um ponto em que os diários são utilizados como instrumentos de construção de uma nova prática. Nessa perspectiva, os diários deixam de ser instrumentos de reflexão da própria prática para se tornarem os organizadores de uma legítima investigação profissional.

<sup>17</sup> O papel do facilitador pode ser exercido por outro professor, pela coordenação pedagógica, pela direção ou por um pesquisador

<sup>18</sup> Reprodução e tradução do esquema elaborado por Martin e Pórlan (2004, p.56).

Zabalza (1994) propõe que o principal sentido do diário é a possibilidade dele se converter em espaço narrativo do pensamento do professor. Indica que o fato de escrever sobre a sua prática leva o professor a aprender sobre a sua narração. Ao narrar sobre o que se passou recentemente, o professor se reconstrói linguisticamente e também em nível do discurso prático e da atividade profissional. Para ele, a reflexão é uma dimensão inerente à escrita dos diários uma vez que ao escrever o professor-escritor se afasta um pouco do professor-praticante, o que permitiria ver-se a si mesmo sob uma outra ótica. Esta é uma das maiores contribuições advindas da escrita de um diário: esse processo reflexivo, em que a realidade é reconstruída narrativamente e reinterpretada por meio do diálogo que o professor trava consigo mesmo a partir de suas práticas e de seus registros.

Explicitando que para ele o sentido dos diários é poder se aproximar do pensamento do professor, Zabalza destaca as dimensões que convertem os *diários num recurso de grande potencialidade expressiva* (1994, p.93). O primeiro deles está relacionado ao fato de se tratar de um recurso que implica escrever. O seguinte por se tratar de um recurso que implica refletir. O terceiro, o caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração e, por fim, o fato de nele se integrar o expressivo e o referencial. A vertente referencial está ligada ao objeto narrado, ou seja, sobre as situações vividas na escola, com os alunos, a forma como se conduziu uma aula. Um exemplo dessa vertente pode ser dado pelos trechos extraídos dos diários das professoras:

*Iniciamos a apresentação do projeto “Criança Contadora de história”. Percebi uma concentração grande da turma para ouvir a história e muito entusiasmo da AL para contá-la. Acredito que serão momentos ricos que contribuirão para o desenvolvimento das crianças. Esperamos desenvolver nelas a expressão oral, o reconto e despertar o interesse pelas histórias.* (Professora Terra, Diário de bordo, 2007)

*Matemática*

*Assunto: Sistema de Numeração Decimal (SND)*

*Atividades: 1) Contar a história do Sistema de Numeração Decimal  
2) Texto-registro sobre o SND*

*Os alunos demonstraram interesse durante a aula de matemática* (Professora Fogo, diário de bordo, 2009)

A vertente expressiva é marcada pela reflexão sobre si próprio; quando o professor escreve sobre o seu eu-ator, o seu eu-protagonista dos fatos e também quando escreve sobre o eu-pessoa, manifestando seus sentimentos, emoções, desejos. É comum encontrar nos diários analisados nesta dissertação a vertente expressiva:

*Planejei tudo com muito amor e seriedade. Tentei buscar materiais coerentes com a proposta e o os objetivos a serem alcançados na reunião (...) No decorrer da tarde (antes da reunião de pais), vibrei com meus alunos, pois, além de terem ganhado 11 dos 13 jogos que participaram, ganhamos também o troféu da Gincana Esportiva. (...) mesmo procurando não gastar todas as minhas energias, não tive coragem de frustrar meus alunos e vibrei com eles o máximo que pude. (Professora Sol, Diário de bordo, 2007)*

*Refletindo sobre as perguntas do curso, venho eu formular as minhas próprias perguntas e tentar entender:*

- *O que estou fazendo para contribuir para o desenvolvimento de outras linguagens para com meus alunos?*
- *E quais as linguagens estou desenvolvendo?*
- *Estou privilegiando mais a linguagem oral e a escrita?*

*São perguntas que ao longo do curso, ou antes mesmo, irei saber as respostas.*

*Obs.: Fazer a leitura do livro “As múltiplas linguagens” (Diário de bordo, professora Ar, 2009)*

Corroborando com essa linha de percepção de Zabalza, em que os diários são utilizados como metodologia para se pesquisar sobre o pensamento do professor, Teberosky e Cardoso (1989) propõem que os mesmos permitem investigar como os professores teorizam e formulam princípios para seu ensino. Por meio de uma pequena pesquisa exploratória, as autoras encontraram registros escritos de professores espanhóis do início do século passado. De uma maneira geral, os mesmos trazem características semelhantes. Em todos aparecem comentários sobre os diferentes aspectos do trabalho de um professor, cumprem a função de agenda em que além de anotar compromissos anotavam-se também ideias e sugestões para atividades e servem para programar as aulas.

As autoras esclarecem que ao propor uma pesquisa em que os registros dos professores são os objetos principais visa principalmente que essa escrita reverberasse em melhoria da prática do professor. Confirmam o que já foi aqui debatido (ZABALZA, 1994; MARTIN e PORLAN, 2004; ALVES, 2001) que a elaboração de um registro permite ao professor se apropriar de seu contexto profissional, sob a forma de experiências narrativas, que lhe oferecem a oportunidade de refletir sobre elas, avaliá-las e enriquecê-las.

O relato detalhado de uma atividade é um instrumento que permite a exploração do pensamento e obriga os professores a representarem ao máximo o conteúdo e a forma de expressão de seu pensamento. (p. 61)

Teberosky e Cardoso (p.62) levantam aspectos importantes relacionados a elaboração dos registros escritos pelos professores. Apresentaremos alguns deles tentando relacioná-los com os aspectos apreendidos dos diários/reflexão sobre a escrita/entrevistas das professoras sujeitos desta pesquisa.

1º) Permite que se trabalhem os problemas estabelecidos pelos professores, as questões que os preocupam, as ideias sobre a sua atuação em classe, as perguntas que lhes surgem etc.

*Ao acompanhar a resolução da questão nº 4 de matemática, bem como no momento da correção, descobri que os alunos não aprenderam a resolver as operações no Q.P.*

*- Como aprenderam adição e subtração sem o Q.P ? Ele não é um recurso concreto?*

*- Por que tal informação não foi dada na reunião de fim de ano? (Diário de bordo, professora Fogo, 2009)*

2º) Permite que o professor se aprofunde na área de conhecimento que está trabalhando em classe, que domine cada vez mais o seu tema, aspecto este que nos parece fundamental para assegurar um bom ensino.

*Tenho me perguntado: deve-se sistematizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Para responder a essa pergunta precisamos pensar naquilo que especifica a educação infantil, não permitir que o que é específico de outros níveis de ensino invadam a educação infantil. A educação infantil é o espaço da primeira infância e não uma preparação para as séries seguintes. Pensar assim é deixar que ela perca sua identidade. (Diário de bordo, professora Ar, 2009)*

3º) Os professores, pelo fato de terem que se explicar diante de outros leitores, avançam muito na sua capacidade de expressar-se claramente por escrito.

Então, assim, oh, quando você perguntou se poderia pesquisar meus diários para o seu curso, eu me preocupei. Ih, o orientador dela vai ler... Aí, né, eu fui, a partir daquele momento, pensando ainda mais a minha escrita. Sabe que eu acho que eu até melhorei, foi ficando mais clara, dava vontade de escrever com mais detalhes, para vocês entenderem (Professora Ar, entrevista realizada em maio de 2010).

Tenho minha mãe como minha interlocutora. Eu mostro o diário para ela, ela dá sugestão. Ela pergunta: “E o diário? Deixa eu ver!” Então com as sugestões dela minha escrita foi melhorando, ela fala coloca isso, coloca aquilo. Você também pergunta: “colocou no diário?” “Coloca isso no diário” “Faz um registro desse projeto”. Então os registros vão melhorando ficando mais completinhos, mais detalhados. (Professora Sol, entrevista realizada em maio de 2010)

4º) Quando o professor começa a entender o seu trabalho, capta também quais são as suas teorias implícitas e compreende como pensa, ou seja, configura-se um terreno propício para a mudança.

*Situações emocionais como dos alunos P.A, P.H, P.A.B, G tem me preocupado muito. Desejo, e muito, contribuir para que essas crianças avancem, que consigam superar suas dificuldades. Uma coisa que tenho aprendido ao longo dos anos é que meu aluno é emoção, afetividade, autoestima, psicológico, cognitivo. As mudanças / necessidades familiares afetam sua forma de agir, de pensar, de aprender. Afetam regras, valores, estruturas. Como conciliar tudo isso? Só sei que não dá para insistir em que eles aprendam se suas cabecinhas estão tão confusas com outras coisas! (Professora Fogo, diário de bordo, 2010)*

5º) O professor, geralmente, começa não só a perceber, mas também a valorizar a importância de gerar “a oportunidade para aprender” nas crianças.

*Dentro do trabalho com medidas lemos um livro que propunha um desafio. As crianças sugeriram que o reizinho calçasse o sapato de seu pai. Chamamos a Dani e percebemos a diferença do meu pé para o dela. A Marcela calçou minha sandália para confirmar se as medidas seriam as mesmas. (Professora Água, diário de bordo, 2008)*

*(...) as crianças se reuniram na rodinha, conversamos sobre as cantigas de roda. Quem conhecia, quem sabia alguma. Cantamos algumas. Então apresentei um lista com o nome das cantigas para que elas “lessem”.*

*S falou, a primeira é do “sapo não lava o pé”. J disse que não era. Perguntei por que e ela falou sapo não começa com B. Então perguntei, qual cantiga começa com B? Eles foram cantando, cantando, até que M falou “a barata diz que tem” (...). (Professora Sol, diário de bordo, 2009)*

6º) Os professores valorizam a importância de um registro de observação (fiel aos fatos) como uma fonte de informação determinante na definição de propostas e atividades pedagógicas.

*É assim, pego os meus registros do diário de bordo, releio, vejo tudo o que foi feito, isso me ajuda a elaborar meus relatórios, dos alunos, da turma, a atender os pais. Me ajuda a ver quem está com dificuldade, o que eu fiz, depois se precisar tá tudo ali. Vejo, tentei isso, não funcionou, então penso, vou fazer assim agora. ( Professora Água, entrevista realizada em maio de 2010)*

7º) “O professor é um profissional que constrói significados”. Sua eficácia de trabalho, ideias sobre o que observa etc. A elaboração dos documentos incide justamente nesses aspectos, simultaneamente.

*Percebo um grande interesse nas crianças quando comunico a elas que vamos à biblioteca. Elas ficam entusiasmadas. Algumas vão pelo caminho dizendo qual história quer ler ao chegar lá. Apesar de tão pequenas as crianças reconhecem o uso social dos livros. Folheiam e vão contando a história através das cenas. Outros querem que um adulto conte (dizem que ler as gravuras não é ler, tem que ler as letras). Essas idas a biblioteca são momentos de imenso valor para as crianças, informalmente vão fazendo suas inferências sobre a leitura. (Professora Terra, diário de bordo, 2008)*

8º) A realização de um documento de classe leva o professor a: a) perceber quais são os seus critérios de avaliação; b) perceber que tipo de intervenção dirige a cada criança ou em cada situação (se estimula, facilita, observa o que ocorre etc.); c) constatar o que vê e conceitualizar (a partir do que sabe sobre as crianças)

*(...) tenho feito os registros praticamente todos os dias. Sinto-me ainda mais segura, estou mais atenta a tudo que acontece dentro e fora da sala de aula, mais observadora das necessidades e angústias dos meus alunos. (...) ao registrar procuro levar em consideração os aspectos cognitivo e emocional dos alunos: as dificuldades enfrentadas nas áreas do conhecimento, dificuldades de relacionamento, de socialização, os conflitos surgidos, problemas familiares, tristezas, ansiedades, valorizando cada conquista, por menor que possa parecer. (Professora Fogo, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)*

## **2.2 ESCRITA DE DIÁRIOS – UM PANORAMA**

Ao realizarmos uma incursão nos estudos produzidos sobre os diários (reflexivos, de aula, de campo, de docência, de bordo), produzimos um mapeamento do que se tem discutido atualmente a esse respeito. Os debates e estudos acerca dos diários estão inseridos na perspectiva de formação dos professores, portanto, é bastante comum encontrarmos pesquisas sobre seu uso nos projetos e experiências de formação, tanto acadêmico-profissional quanto de desenvolvimento profissional. Nesses casos, a escrita dos diários tem o objetivo de avaliar essas experiências de formação ou os impactos produzidos por elas. O que chama a atenção é o número reduzido de estudos que trata dos diários produzidos pelos professores que atuam na educação básica e que tem como foco de análise a prática docente e suas diversas dimensões.

Procuraremos a seguir abordar algumas das premissas que fundamentam o uso do diário de bordo procurando subtrair as contribuições advindas de seu uso.

### 2.2.1 Os diários na formação dos professores

Apresentaremos a seguir as pesquisas que discutem o uso dos diários na formação docente. As mesmas estão inseridas em contextos formais, seja na formação acadêmico profissional, como também na formação continuada.

Silveira e Axt (2008), ao discutirem a escrita dos diários – tratados na pesquisa como “diário de campo” – realizado por professores em situação de formação continuada em serviço, levantaram a seguinte questão: *“como a escrita, leitura e análise, realizada pelo professor, durante a construção de seu diário de campo, poderá reverberar na produção de novos sentidos sobre as suas experiências docentes?”* (p. 1).

Essas autoras indicam a necessidade da formação superar a produção escrita do professor somente por meio de relatórios, planos, pareceres para uma nova maneira de produção escrita, centrada nos sentidos produzidos e experimentados no cotidiano escolar do professor. Nas palavras das autoras, *“a escrita do professor a respeito das experiências vivenciadas nos encontros diários com a escola, alunos, pais, colegas, comunidade escolar, entre outros potencializa a construção de novos modos de pensar e dar sentido ao vivido.”* (p. 2).

Citando Hess e Weigand (2002), Silveira e Axt dizem que *“a construção de um diário é uma prática antiga, uma forma de coleta de dados, que se utiliza para agrupar, no dia-a-dia, registros e reflexões sobre experiências (vivido), as idéias que ocorrem (concebido), os encontros, as observações (percebido).”* Nessa pesquisa, o diário teve como meta o registro, pelo professor, dos fatos acontecidos no cotidiano escolar. A orientação foi para que os professores buscassem os *“acontecimentos que escapam a linha do previsto”* (p. 8) o que é chamado pelas pesquisadoras de *“inusitado”* na sala de aula.

Ao apresentarem os focos para a análise, as autoras propuseram uma postura de questionamento frente aos textos produzidos pelos docentes em formação que deveria ser colocado pelos próprios produtores dos seus diários em confronto com suas escritas. As autoras levantaram interrogações que tiveram por objetivo problematizar a escrita dos diários. Segundo elas,

O objetivo, então, é colocar o texto-experiência numa dimensão de dúvida, de questionamento, desassossegando o professor ao reler o texto-experiência; também, problematizar cada fragmento de escrita, que a princípio, possa parecer uma simples descrição do vivido. (2008, p. 20)

Ao se posicionarem dessa maneira, as autoras pretenderam buscar os não-ditos do texto, aquilo que não é tratado, para se chegar ao que pode ser produzido de novo. Reforçaram a necessidade de não se considerar o texto escrito dos diários como uma verdade única, absoluta e acabada a respeito dos acontecimentos narrados pelos professores, mas sim entendê-lo como instrumento para a descoberta de novos sentidos.

Finalmente, a guisa de conclusão, Silveira e Axt atestaram a *“fecundidade de exercícios de escrita, releitura e análise do diário de bordo, na medida em que reconfiguram, num movimento dialógico, o tempo e o espaço da experiência docente, potencializando o pensamento sobre ela.”* (p. 21)

Mello (1999) apresenta um estudo a partir da elaboração dos diários de aula por alunos das disciplinas História da Educação, Políticas Públicas e Gestão Educacional, em um curso de Pedagogia. Segundo a autora, *“não se trata apenas de uma narrativa do processo desenvolvido em sala de aula, mas também a extensão de uma referência do mundo/vida do aluno.”* (p. 1) O trabalho tem como pano de fundo uma proposta interdisciplinar em que, por intermédio dos diários de aula, parte-se do autoconhecimento do aluno, em um resgate de memória, refletindo sobre suas histórias de vida, das escolas pelas quais passaram, para, por meio dessa reflexão, exteriorizar a construção de sua identidade como professor. Baseada em Deleuze e Foucault, a autora utiliza os recursos da memória como processo de formação, não de forma cronológica e de mera narrativa de fatos, mas como possibilidade do *“aluno pensar sua identidade e projetar seu futuro.”* (1999, p. 1)

A autora destaca também que ao propor o trabalho com o diário de registro tinha como objetivo *“delimitar precisamente a forma em que cada aluno construía seu discurso sobre as ações concretas desenvolvidas nas aulas.”* (1999, p. 3) Ela faz uma analogia dos diários como filtros que permitem o registro de como os alunos pensam e como, por meio desses pensamentos, vão revelando a realidade e dando sentido aos acontecimentos. Para a autora o registro, por intermédio da escrita,



implica em pelo menos três tipos de processos que devem permear o processamento das informações: parte do conceito de atividades que destacam a natureza dinâmica do ensinar e aprender, deve envolver a reflexão das ações e identificar os padrões de racionalidade que regem a prática docente ensinante. (MELLO, 1999, p. 1)

Ainda segundo Mello, a experiência com a escrita dos diários escritos pelos alunos favoreceu o diálogo entre a ciência e os fatos, ou seja, entre as disciplinas e o mundo do professor em formação, favorecendo uma relação entre a teoria e a prática. Destaca também que a prática dos registros escritos colabora para a formação desse hábito naqueles alunos que não o apresentavam no início das disciplinas.

Um outro estudo sobre a escrita de professores refere-se a uma experiência com diários realizada na disciplina de Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Matemática. Bertoni (2004), citando Martin e Porlán, conceitua o diário como sendo “*um instrumento para construir/transformar/reconstruir a prática da sala de aula e da escola*” e destaca o seu papel como elemento fundamental para a formação inicial e continuada dos docentes. Segundo esses autores, inicialmente, os registros dos professores se referem apenas aos fatos acontecidos no cotidiano da sala de aula. Muitas vezes, são registros descontextualizados, que não se relacionam entre si. Mas, à medida que os docentes expressam, por escrito, o dia-a-dia da sala de aula, eles desenvolvem a capacidade de observação e categorização que lhe permitem uma leitura da realidade de forma mais consubstanciada e menos intuitiva<sup>19</sup>.

Para Bertoni, o diário é uma oportunidade de documentação do processo que está sendo desenvolvido, principalmente se este for formativo. Por intermédio do diário,

(...) podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos. (p. 4)

É interessante que Bertoni (2004) aponta as potencialidades do diário relacionadas a uma experiência de formação, mas nossa pesquisa pode confirmar que esses aspectos formativos dos registros dos professores podem também se configurar nas experiências de escrita dos mesmos relativas à sua própria atuação profissional.

---

<sup>19</sup> Essas particularidades já foram trazidas neste texto quando apresentamos as ideias de Martin e Porlan e exemplificamos-as com fragmentos das escritas das professoras. A pesquisa aqui apresentada confirma os pressupostos já discutidos.

A autora descreve o processo de uso dos diários na disciplina Prática de Ensino relatando que, no segundo semestre de 2003, aprimorou o trabalho com diários a partir das considerações baseadas no trabalho do semestre anterior. O grupo era composto de cinco alunos, que deveriam participar de orientações individuais e reuniões coletivas, além de fazer estágio e regência em escolas de ensino fundamental e médio. Foi realizado com o grupo um estudo teórico sobre o uso dos diários além de se definir como seria sua elaboração. Ao término da disciplina foram realizados encontros para a socialização dos diários e das experiências dos licenciandos.

A partir da leitura dos diários, percebeu-se que os alunos centraram a escrita em suas aulas, descrevendo-as minuciosamente. Ficou confirmada a classificação de Martin e Porlán em relação às instâncias da escrita dos diários, quando em um primeiro momento, os registros ficaram centrados no professor. Além disso, também se confirmou o diário como sendo

um elemento integrador do grupo e desencadeador de mudanças pessoais a partir do trabalho coletivo: o intercâmbio de ideias, a busca conjunta de soluções favoreceu a ampliação dos pontos de vista, a transformação das concepções, dos saberes e da ação pedagógica. (p. 4)

Liberalli (1999) apresenta uma pesquisa em que coordenadoras participantes de um curso de extensão foram convidadas a escrever seus diários sobre a experiência de formação nas quais estavam inseridas. O estudo teve como objetivo principal verificar qual a relação percebida entre a linguagem e a reflexão, isto é, como a linguagem na escrita de diários de coordenadores dá pistas sobre o tipo de reflexão desenvolvido. Nas palavras da autora,

esta pesquisa caracteriza-se pela preocupação em entender a relação entre a linguagem usada nos diários e os tipos de reflexão. Em outras palavras, acredita-se que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica. (p. 3)

Citando Van Manen (1977), Liberalli aponta três tipos de reflexão: (1) a reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (2) a reflexão prática, visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos

problemas da ação; (3) a reflexão crítica, relacionada às duas ênfases anteriores, porém, valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Esclarece que suas análises foram realizadas a partir do que Smyth (1992), tendo como referência Freire (1970), propõe: que a reflexão crítica fundamenta-se em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Dentre os muitos instrumentos possíveis para propiciar a reflexão crítica entre as coordenadoras, o diário foi escolhido por agregar qualidades, tais como,

recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartlett, 1990); torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (Zeichner, 1981); e permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (Zabalza, 1994). Mas, acima de tudo, o diário como um gênero (Machado, 1998), age como um megainstrumento para a reflexão.

Um ponto marcante da pesquisa tem a ver com o papel relevante da formadora-pesquisadora. Muitos avanços percebidos na escrita dos diários estão intimamente marcados pelas intervenções da mesma. A pesquisa aponta para a necessidade de se criarem condições em que os educadores sejam colocados em situação de escrita reflexiva, para que possam desenvolver as peculiaridades inerentes a esta forma de registro.

Zibetti (1999) apresenta uma pesquisa com professoras da educação infantil, que visa analisar um projeto de formação continuada verificando sua contribuição para o processo de reflexão das professoras sobre suas práticas. Os diários de aula foram utilizados para desvelar as mudanças realizadas pelas professoras, apontando para a relevância da escrita reflexiva no processo de levantamento das situações-problema enfrentadas cotidianamente pelas professoras.

Como resultado da pesquisa, a autora aponta, dentre outros, que o receio que as professoras tiveram em um primeiro momento de expor suas práticas e seus pontos de vista, além da vergonha de escrever para alguém ler, foi substituído pela percepção de que os diários ajudam a entender suas práticas e perceber suas transformações. Esse aspecto de que a medida que escrevem os professores vão ficando mais seguros e vão percebendo a validade dos registros foi muitas vezes expressado pelas professoras sujeito de nossa pesquisa. Seja por meio do próprio diário, seja por intermédio da reflexão sobre a escrita ou pelas entrevistas muitas delas

manifestaram a insegurança que sentiram ao escrever seus primeiros registros e relataram que a sensação de desconforto foi sendo substituída pela sensação de desejo e pela percepção do valor que tinha a escrita reflexiva na sua profissão, à medida que a escrita do diário de bordo foi se tornando um hábito.

Outro ponto de destaque da pesquisa de Zibetti (1999) foi o fato das professoras fazerem registros em meio a aula para não esquecer o que acharam relevante e que mesmo tendo um tempo destinado para atividades extra-classe na escola, muitas preferiam escrever em casa, pois avaliavam que o ambiente era mais sossegado. Esse é um dos aspectos com os quais as professoras de nossa pesquisa também concordam. É quase unanimidade entre elas que para conseguirem fazer um registro mais “pensado” é necessário que esteja em um ambiente mais tranquilo e mais silencioso. Muitas preferem escrever em casa, quando a casa “silencia”, pois assim é possível voltar às pequenas anotações realizadas durante as aulas, aos rascunhos e repensar os fatos que querem registrar para só depois colocarem no papel aquilo que julgarem relevante.

Outro ponto trazido pelos resultados da pesquisa com as professoras alfabetizadoras se relaciona à utilidade dos diários. A escrita dos mesmos permitiu às professoras uma melhor observação dos aspectos relativos ao seu trabalho, favorecendo uma avaliação mais segura. Permitiu também uma revisão do trabalho desenvolvido e a mudança de aspectos que foram identificados como passíveis de alteração. Por meio das entrevistas, nossas professoras indicaram que o fato de produzir um diário de bordo as auxiliou a se tornarem observadoras mais criteriosas. Disseram que o olhar foi se apurando na proporção em que escrever de forma reflexiva foi sendo incorporado à sua prática. Apontaram que a observação mais cuidadosa permite, entre outras coisas, uma segurança maior na avaliação que fazem de seus alunos.

### **2.2.2 Os diários na profissão docente**

Nesse tópico apresentaremos as pesquisas relacionadas ao uso dos diários por professores que atuam na Educação Básica.

Esperança (2007) discute a escrita dos professores por meio dos chamados “*diários de docência*”. Estes serviram de suporte para os encontros pedagógicos que aconteceram, bimestralmente, em uma escola pública da periferia do município do Rio Grande, com professoras regentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, onde a autora atuava como coordenadora pedagógica<sup>20</sup>.

Por sugestão da coordenação pedagógica, em 2007, o grupo de professoras iniciou os *registros escritos de reflexões sobre a prática*. Segundo a autora,

Os diários de docência se constituem em um instrumento capaz de orientar a reflexão coletiva nos encontros pedagógicos: indicando temas/problemáticas para aprofundamento que revelam dilemas e desafios experienciados pelas professoras nas diversas situações de aprendizagem. (2007, p. 2)

Tais encontros pedagógicos foram considerados espaços de formação docente e, por sua vez, compreendidos como “*processo contínuo e inacabado*”. A discussão sobre os fundamentos e as práticas de alfabetização e letramento predominou durante a formação e, por via de consequência, foi tema recorrente nos diários de docência. Segundo a autora, a recorrência da problematização sobre os processos de alfabetização por parte dos docentes explica-se pelo fato da escola atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e, como se sabe, é nesse momento da escolaridade que se consolida a apropriação da leitura e da escrita, e pelo fato dos alunos das classes de alfabetização apresentarem um alto índice de repetência.

Esperança descreveu o percurso da produção dos diários e atestou a ampliação das reflexões das professoras em relação ao processo de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos. A autora defendeu a ideia de que “*a reflexão sobre a ação apresenta a possibilidade de (re)significação das práticas pedagógicas*.” (p. 5) Todavia, destacou também que, embora tenha havido uma aceitação por parte das professoras para (re)pensar suas práticas e os desafios em sua atividade profissional, por meio dos registros escritos, inexistiu, nos diários, um diálogo entre a experiência prática e a teoria, o que dificulta a compreensão dos processos educativos.

Esse é um ponto considerável também nos diários escritos no contexto de nossa pesquisa. Poucas são as referências feitas às teorias educacionais, embora as professoras estejam

---

<sup>20</sup> A escola tinha quatro classes de alfabetização e, desde 2006, oferecia vagas para alunos de seis anos.

constantemente em situações de estudo/pesquisa/discussões sobre as mesmas. A partir dessa constatação, algumas perguntas se evidenciam: no seu fazer diário, como as professoras relacionam suas ações a essas teorias? Onde fica (como fica) o movimento praxiológico, tão discutido no capítulo anterior? Como as teorias auxiliam na resolução dos problemas práticos da profissão? Se é certo (e eu acredito nisso) que as professoras formulam suas próprias teorias acerca de seu fazer, por que as mesmas pouco emergem de suas escritas reflexivas? Podem algumas formas de resolução dos problemas profissionais ser lampejos das teorias que fundamentam as professoras e que não estão explícitas para elas mesmas? Esses são questionamentos que me movem. A perspectiva de que muitas vezes os professores não se reconhecem como produtores de saberes/teorias relativos à própria profissão gera em mim uma angústia. Fico pensando em como poderemos nos tornar (como coletivo) exclusivamente responsáveis pelos aspectos inerentes a nossa profissão se muitos deles ainda são incógnitas para aqueles que a exercem? Como auxiliar os professores a assumirem sua docência de maneira “completamente completa”? São os diários de bordo uma alternativa salutar para nos acercarmos dessas questões?

Pecoits (2009) partiu da pergunta: que relações se estabelecem entre a escrita de diários por professoras, a equipe de trabalho da escola e a professoralidade de todos os envolvidos nesse processo, para desenvolver sua pesquisa a respeito dos registros das professoras e a constituição da professoralidade das mesmas. A autora aponta que a escrita dos diários não é a única maneira de formar os professores; que o processo de formação não está todo nas mãos dos professores, mas que os diários exercem um importante papel no que tange a apresentar os professores a eles mesmos. Como a própria autora esclarece,

Nesse contexto, a escrita diária (ou com outra periodicidade), sobre o que se vive, o que se escolhe, o que se tem dúvida, é uma ação que preserva o vivido, o escolhido, o acontecido, o pensado, o dito. O registro escrito pode – se assim resolvermos olhar para ele – preservar, dar visibilidade, guardar, iluminar nosso processo de formação. (p. 115)

Essa autora apresenta uma crítica contumaz em relação à classificação dos diários feita por Zabalza (1994). Segundo ela, não é necessário dizer se os diários são reflexivos ou esquemáticos, uma vez que ambos dão pistas sobre seus autores e seus processos. Permito-me aqui uma posição. Em alguns casos, as categorizações ou classificações são vistas com maus olhos por determinados pesquisadores. Acredito que muitas vezes elas não são fôrmas, onde tudo deva se encaixar. Mais do que isso, são alternativas que nos permitem pensar nos

problemas. A classificação apresentada por Zabalza é uma tentativa de nos indicar que geralmente os registros dos professores seguem esse caminho, mas que existe a possibilidade dessas categorias se entrecruzarem ou de surgirem novos caminhos – como a pesquisa de Zibetti apresentou. Não necessitamos redescobrir a roda todas as vezes que nos embrenhamos em uma pesquisa. Podemos contar com a colaboração dos que já percorreram essa trajetória e buscar a partir daí as nuances do inusitado.

Como resultados da pesquisa, a autora aponta o diário como: a) instrumento para a troca de experiências; b) subsídio para produzir encontros; c) subsídios para produzir outros documentos; d) possibilidade de autoformação. Esses são pontos condizentes com as análises e os resultados encontrados também pela nossa pesquisa. Os mesmos serão abordados no próximo capítulo de maneira mais aprofundada.

Sampaio (2008) nos apresenta uma pesquisa realizada a partir dos diários de aula produzidos pelas professoras da Educação de Jovens e Adultos, do programa SESC LER. Tomando como ponto de partida questionamentos trazidos pela prática de formadora/coordenadora dessas professoras, a autora se propõe a compreender que conhecimentos são esses produzidos pelas professoras e como eles se expressam por meio dos diários de aula. Conforme nos explica,

Mas, que tipo de conhecimento era aquele, como eu me relacionava com ele, que importância ele tinha nas ações de formação que eu planejava? Muitas questões importantes para o debate da áreas de educação e para a escola estavam ali: a relação professoras-coordenadoras; a autoria e a autonomia das professoras em relação a própria prática; a formação continuada de professoras; a cultura escolar; a relação entre teoria e prática; a valorização dos conhecimentos das professoras. (p. 16)

Os diários escritos pelas professoras serviam de instrumentos de formação, tanto para elas quanto para as coordenadoras/formadoras, uma vez que a maior parte das turmas do programa estava localizada em outros estados. As professoras redigiam diariamente seus diários e, de tempos em tempos, os enviavam para as formadoras na sede do SESC LER. Esses diários serviam a dois propósitos: em primeiro lugar, permitir o acompanhamento do trabalho realizado pelas professoras para as coordenadoras/formadoras que estavam no RJ e, em segundo lugar, possibilitar às professoras uma maneira de refletir criticamente sobre o que fazem. Ao longo da pesquisa percebeu-se que os relatórios serviam também aos objetivos de

registrar o desenvolvimento dos estudantes, funcionar como instrumento de análise e sistematização da prática, registrar a prática pedagógica de maneira a utiliza-la como

ponto de partida para a formação continuada, socializar as experiências, documentar a história do projeto. (p. 41/42)

Os principais objetivos do estudo eram valorizar o saber docente, a professora como produtora de conhecimento, o conhecimento produzido a partir da prática pedagógica e a consideração desta prática como um lugar de produção de conhecimento e aprendizagem. A pesquisadora desenvolveu o trabalho no sentido de ultrapassar aquilo que já sabia a respeito dos diários, procurando investigar sobre a reflexão das professoras e como o ato de escrever/refletir é constituído e construtor da autoria. Sampaio destacou alguns limites com os quais se deparou ao longo da pesquisa: a) o fato de que muitos registros eram só fragmentos das práticas; b) os limites da relação de poder, ou seja, o fato de escrever para a coordenação e não para si próprias gerou um movimento de tensão;

A autora apresentou ainda algumas considerações acerca da pesquisa realizada. Uma delas diz respeito às relações entre os sujeitos envolvidos no projeto e entre eles, os conhecimentos e os saberes construídos. Destaca o fato de como os profissionais envolvidos podem aprender – e têm de fato aprendido – com a escrita de seus relatórios, aprendizagem essa que ultrapassa em muito a perspectiva inicial de formação dos professores. Ela apontou que os relatórios das professoras foram instrumentos para a sua própria reflexão e aprendizagem. Por fim, a autora indica que as maiores aprendizagens da pesquisa dizem respeito à: 1) relação com a escrita (sua, de suas colegas coordenadoras, das professoras) que é marcada pelas relações de poder, de conformidade, mas também com a possibilidade da ousadia e do enfrentamento; 2) relevância do diálogo. Durante todo o trabalho este ponto ficou amplamente em evidência, seja pela forma como as professoras produziam seus registros, seja pela forma como as coordenadoras liam esses registros, sejam pela forma como “conversavam” entre si e com os relatórios.

Os aspectos relacionados com a intenção da escrita dos diários de bordo e com o diálogo possível por meio dele – primeiro da sugestão dada às professoras para fazê-los, depois da leitura que deles fiz, depois de quando se tornaram objetos de pesquisa –, como abordados por Sampaio (2008), também são aspectos que marcam a mim profundamente. Ao mesmo tempo em que tento não relevar tanto o fato de que esta escrita dos diários pode ser determinada pela minha posição de coordenadora, sei que não há como desconsiderar essa variável completamente. Faço minhas as angústias da autora, quando diz que ser pesquisadora envolvida de maneira tão contundente com o objeto de pesquisa, abrir-se para dele apreender



todos os sentidos possíveis, é como saltar de *bungee jump*, há o risco do salto, mas há a alegria de se sentir intensamente viva, “educadoramente” viva.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao nos determos de forma mais aprofundada nos estudos aqui apresentados em relação ao diário de bordo, levantamos alguns pontos que julgamos válidos para a compreensão desse instrumento e para sua configuração como importante suporte para o estabelecimento de uma reflexão crítica por parte dos professores. Não se trata de afirmativas prontas e acabadas, mas de pontos relevantes destacados nas pesquisas que nos propusemos a analisar e que não se excluem mutuamente, muito pelo contrário, são complementares no sentido de favorecer a análise deste instrumento que é o diário.

Em primeiro lugar, consideramos que, para o professor, a possibilidade de registrar suas práticas, por meio de um diário de bordo, é mais que a possibilidade de deixar suas memórias da aula, da escola, dos alunos registradas; é a possibilidade de analisar, organizar, avaliar e reavaliar suas práticas. Por se tratar de um processo de construção bastante pessoal, é o professor quem seleciona o que vai ser escrito, para isso organiza suas ideias de forma a registrar aquilo que considerou mais relevante de ser anotado, em um processo que envolve escrever, ler, reestruturar o texto, acrescentar ou retirar passagens, reler. Nesse movimento, o docente vai se apropriando do seu fazer, tornando-o mais claro e próximo para si mesmo. À medida que se instaura essa possibilidade de reflexão crítica sobre o que se está realizando, instaura-se também uma dimensão de avaliação/reavaliação do realizado. O como, o porquê, a forma daquilo que o professor escolhe ao dar sua aula, ao realizar uma avaliação, ao resolver um conflito interpessoal entre alunos, ao conduzir uma reunião de pais, pode ir se clarificando para o professor, ajudando-o a estabelecer o que se efetivou de maneira mais produtiva em termos de aprendizagem, de resolução de conflitos, de proposta de trabalho, de interação com os pais. Esse pode ser um processo que resulta em esclarecimento para o professor das teorias que fundamentam o seu trabalho.

Apontamos também que a escrita do diário mostra-se como um processo cíclico, praxiológico, em que a oportunidade de escrever e refletir gera um movimento de ação-reflexão-ação. Esse

movimento permite ao professor escrever sobre suas ações pedagógicas, sobre suas impressões, dilemas, fracassos e sucessos e, concomitante e/ou posteriormente à escrita, refletir a partir da mesma. Esse movimento permite também uma ação baseada na reflexão, consubstanciada nas impressões e considerações feitas tendo como base os registros escritos. Compreendemos que esse “ciclo” ou essa “espiral” – conforme imagem utilizada por Kurt Lewin (*apud* DINIZ-PEREIRA, 2002) – permite ainda o estabelecimento de uma práxis pedagógica, lugar de diálogo entre a teoria e a prática.

Indicamos ainda que os registros dos diários mostram-se como reveladores dos processos que estão sendo vivenciados, permitindo a percepção das dificuldades, dos acertos, das descobertas. Como dito anteriormente, a escrita do diário de bordo pelo professor pode favorecer o desvelamento de suas práticas, tornando-as mais clara para ele. Por meio da sua escrita e da leitura e releitura da mesma, pode o professor se auto proporcionar retornos em relação à sua atuação docente e, dessa forma, compreender os processos pertinentes à mesma. Compreender esses processos significa que o professor vai se apropriando do seu fazer, interpretando-o, detectando os pontos que são considerados como permanentes e aqueles passíveis de mudança.

As condições para que a escrita do diário se concretize é outro fator preponderante quando se trata de formalizar a proposta de escrita dos diários. Nas experiências de formação, muitas vezes esta escrita está relacionada ao cumprimento das exigências dos cursos e, por pertencer às dinâmicas de formação e/ou avaliação, são aceitos pelos docentes com certa tranquilidade. Já nas experiências de escrita de professores propostas em seus ambientes de trabalho, a exigência da escrita como atividade regular passa por dimensões bem mais complexas. Em primeiro lugar, em muitas situações, a proposta de se escrever um diário de bordo pode ser vista como mais uma tarefa imposta aos professores que já têm no seu cotidiano de trabalho inúmeras tarefas extra sala de aula. Escrever seria, então, mais uma sobrecarga à já saturada rotina do professor. Outro aspecto está relacionado ao tempo de dedicação para essa escrita. Os diários de bordo são escritas reflexivas que dizem respeito ao cotidiano profissional do professor e tem como objetivo final seu desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas – lembrando todos os aspectos já discutidos da educação como prática social e seu objetivo de emancipação de todos os seus atores. Sendo assim, escrever um diário de bordo com vistas a refletir sobre suas práticas, repensá-las e se preciso for transformá-las, está diretamente ligado ao trabalho do professor e, como hora de trabalho, deveria ser remunerado.

Um último aspecto é relativo a institucionalização dos diários de bordo como prática dos professores, ou seja, a obrigatoriedade da escrita dos professores imposta pelas escolas. Se por um lado os estudos aqui discutidos nos mostram que o hábito de escrever auxilia os professores a refletir sobre suas práticas e que esse hábito favorece uma reflexão cada vez mais crítica, por outro lado, os mesmos estudos nos remetem a possibilidade da escrita dos diários estar marcada pelos seus possíveis interlocutores, o que incorreria no risco de não se configurar como autêntica e espontânea. Nesse aspecto, seriam os diários realmente instrumentos que permitiriam aos professores se apropriar de seu fazer e gerar emancipação ou seriam eles instrumentos de maior controle de seu trabalho por agentes externos?

E, por fim, a escrita do diário de bordo pelos professores tem se mostrado realmente como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Durante todo este capítulo, desenvolvemos uma reflexão a partir da ideia do professor como produtor de conhecimentos e que compreende a prática docente como local de formulação de teorias sobre a docência. Todos os estudos aqui analisados caminham na direção das possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores mediante a prática de registrar os acontecimentos pertinentes à sua ação. Como visto, os diários permitem ao professor uma aproximação com o exercício da sua docência, o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática, um espaço de levantamento de dúvidas e de autocrítica. Desse modo, tendo como referência os estudos já realizados, os diários são relevantes no sentido em que contribuem para a configuração da autonomia dos professores, para sua capacidade de dialogar com seu fazer, de compreender sua prática como local de produção de saberes e assim favorecem o estabelecimento de uma prática pedagógica de qualidade.

### 3 . CONTEXTO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

#### 3.1. A instituição

Esta pesquisa realizou-se em uma escola particular, católica e confessional de Belo Horizonte que atende hoje cerca de 840 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Trata-se de um Colégio tradicional<sup>21</sup> na região do Barreiro<sup>22</sup> e tem como principal característica ser uma escola “que passa de pais para filhos”. Não são raros os estudantes cujos pais e avós foram alunos do Colégio. Atualmente a direção é exercida por uma pessoa leiga, mas durante toda a sua história a direção foi exercida por Irmãs que, na atualidade, assumem apenas funções de apoio administrativo dentro do Colégio.

O Colégio tem um amplo espaço físico, é constituído por dois prédios, além do ginásio, das quadras cobertas e da área verde. No prédio central ficam localizadas 14 salas de aula, duas salas de multimídia, o laboratório de informática, a recepção, duas salas de atendimento, a sala dos professores, a secretaria, a mecanografia, o departamento de pessoal e financeiro, a sala de eventos e relações institucionais, a sala da diretora e as salas das coordenadoras pedagógicas. Nesse prédio, está localizado o parquinho das turmas da Educação Infantil, um pátio interno destinado também a esse segmento e a piscina.

No segundo prédio, chamado de prédio do Ensino Médio, localizam-se cinco salas de aula, a biblioteca, a Capela, os laboratórios de Química, Física e Biologia, a sala de música, a brinquedoteca, a matemoteca e uma sala de multiusos onde acontecem reuniões, palestras e pequenas apresentações dos alunos. Na área verde está localizada a arena, a gruta, um pequeno pomar, um jardim, além da horta. Esses espaços são prioritariamente utilizados pelas turmas da Educação Infantil.

O Colégio desenvolve ações de formação continuada de seus professores por meio de reuniões periódicas. Em um desses momentos, o tema trazido para a discussão do grupo foi o

---

<sup>21</sup> O Colégio completou 50 anos em 2009

<sup>22</sup> O Barreiro é uma região administrativa de Belo Horizonte, fundada em 1855. Segundo dados do Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a região possui uma população de 262.194 habitantes. Na área de educação, conta com 27 escolas municipais, 25 escolas estaduais, diversas escolas particulares de Educação Básica, algumas faculdades e 1 universidade particular

registro dos professores. Buscava-se analisar que registros podiam ser feitos pelos professores e quais seriam as contribuições dos mesmos para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores que os utilizassem. Além de discutir prioritariamente sobre os diários de bordo, realizar leituras e debates a respeito do tema, o grupo assistiu uma série de programas da TV Escola que tratava do assunto. Mobilizadas pelos debates e leituras feitas a partir da formação, um grupo de professoras manifestou o desejo de escrever seus diários. A iniciativa foi incentivada pelo Colégio embora não tenha sido instituída como prática a ser adotada por todos os professores.

### 3.2. Os sujeitos da pesquisa

Como mencionado na Introdução desta dissertação, os sujeitos que participaram desta pesquisa foram cinco professoras dos anos iniciais da Educação Básica – da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I<sup>23</sup> – que atuam ou atuaram no Colégio e que se prontificaram a escrever seus diários de bordo a partir das ações de formação continuada promovidas pela escola.

Dentre as professoras que manifestaram o desejo de escrever os diários, foram escolhidas como sujeitos desta pesquisa, em primeiro lugar, aquelas que espontaneamente iniciaram a escrita de seus diários. Além disso, outras características em comum foram levadas em consideração, quais sejam: ser professora dos primeiros anos da Educação Básica – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ter como prática a elaboração de outros instrumentos de registros, como portfólios individuais e da turma, cadernos dos projetos desenvolvidos, hábito de registros fotográficos ou filmagens, prática de redigir relatórios individuais de seus alunos e de suas turmas, observação assistida e registrada. Nesse momento, as professoras Sol, Ar e Terra<sup>24</sup> se tornaram sujeitos participantes deste estudo sobre os diários de bordo.

---

<sup>23</sup> O Ensino Fundamental I corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

<sup>24</sup> Escolheu-se como pseudônimos para as professoras os elementos da natureza, procurando relacionar os atributos desses elementos às características pessoais de cada professora. É um uso poético que nos permitimos, porque poética é a árdua tarefa do educador. Poesia da dor e da alegria. Do amor e da indignação. Do compromisso e da procura. Das respostas e das inúmeras perguntas. Procurar nos elementos da natureza a forma de traduzir essas professoras é abrir-lhes a compreensão do quão importante é seu trabalho em nossa sociedade, é valorizar o papel de cada uma e a inter-relação tão necessária e tão primordial apontada por todas elas.

No ano de 2009, outras duas professoras se inseriram na pesquisa: a professora Água que foi contratada pela escola naquele ano e trouxe consigo a experiência de escrita dos diários de outra escola<sup>25</sup>. A professora Fogo que já é professora do Colégio por longos anos e iniciou sua escrita em 2008. Apesar de não atender ao critério de ser uma das primeiras a iniciar espontaneamente a escrita dos diários, optamos por inseri-la no grupo pesquisado levando em consideração seu perfil e a densidade de sua escrita.

Também em 2009, a professora Ar assumiu o cargo de professora em uma escola municipal de Belo Horizonte e desligou-se do Colégio. O fato da escrita dos diários ter se tornado para ela uma prática preponderante de sua atuação profissional, abriu-nos uma nova perspectiva de pesquisa; os diários de bordo que a professora Ar passou a escrever relativos à sua nova função profissional.

Passamos a seguir a descrever cada uma das professoras. Seus perfis foram construídos tendo como referência a reflexão sobre a escrita feita pelas professoras, o questionário aplicado com o fim de traçar o perfil de cada uma, as entrevistas realizadas, os relatórios escritos pela coordenadora e os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção.

### **3.2.1 A Professora Sol**

A professora Sol é formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva, concluiu o curso superior no ano de 2003 e tem cursos de especialização na área de Alfabetização e Letramento e também na área da Educação Infantil. Tem um pouco mais de trinta anos e atua no magistério há mais de dez anos. O seu tempo de atuação na escola pesquisada é também superior a dez anos e tem a particularidade de ter trabalhado em uma única escola antes dessa.

Começou em uma escola de menor porte, onde atuou por três anos. Trabalhou, por algum tempo, concomitantemente nessa escola e no Colégio aqui estudado. Em sua entrevista, relata como a identificação com a filosofia desse Colégio foi primordial na decisão de permanecer

---

<sup>25</sup> Julgamos que seria pertinente analisar diários que não foram escritos em nosso contexto e que, portanto, não estavam marcados apenas pelas nossas vivências.

somente nele. Esclareceu, também por meio de sua entrevista, que não acredita que se possa ser uma profissional em uma escola e outra profissional em outra, por isso, na concepção dela, crer naquilo que a escola propõe como proposta pedagógica é essencial para um bom trabalho e um bom desempenho profissional.

Ao traçar seu próprio perfil por meio da entrevista, a professora denominou-se “*uma metamorfose ambulante*.” Acredita que esta seja uma característica marcante em sua personalidade, tanto nos aspectos profissionais quanto nos pessoais e, repetidas vezes, retomou durante a entrevista esse autoconceito. De acordo com ela, esse traço de “*correr atrás*” é marcante em seu perfil profissional. Segundo ela, não dá para ser acomodada (e, definitivamente, ela não é acomodada!). Em suas palavras,

não dá ficar esperando alguém vir e dizer faça isso, faça aquilo. Alguém vir e te entregar um material. Se não dá pra fazer um curso, então vou atrás, pesquiso, leio um livro, um artigo. Vou buscar material. Se vejo que algo não deu certo, penso e vejo, como vou fazer para melhorar? (Entrevista realizada em maio de 2010)

Em nossa conversa, a professora delimitou bastante bem sua identificação com dois fundamentos da filosofia do Colégio: a Busca e a Inquietude. Esses valores foram traduzidos pela professora como uma necessidade constante de “movimento”, de necessidade de transformação, de ir atrás da melhoria, do entendimento, querer compreender para crescer. A filosofia do Colégio está baseada nos valores de seu Pai Fundador, que podem ser expressos pela busca da verdade. O mesmo tinha como princípio básico ir à raiz de todas as coisas. Alguns de seus escritos traduzem esses valores:

Não te impacientes por ouvires o que ainda não podes compreender. Continua crescendo para que possas compreendê-lo. (In os. 38,3)

Ainda que a obrigação de ensinar seja consequência do amor aos outros, a obrigação de continuar aprendendo cada dia é consequência do amor à verdade. (Quaest. In Dulcimum 2,6.)

Procura que em tua busca possas estar seguro de encontrar a verdade, e teu encontro com a verdade seja tal que a possas continuar buscando. (de Trin. 9, 1,1)

Em sua entrevista, a professora faz uma veemente afirmação de que é educadora, não professora. Define que ser educador é ser formador de gerações, é não se contentar com o fato de só dar aulas, transmitir conhecimento. O educador está preocupado com o contexto, com todos os aspectos de seu fazer pedagógico, vai além de só vir e transmitir as informações,

depois cobrar. Nos seus dizeres, “*Educador se preocupa com o processo todo, contribui para a formação do aluno.*”

Um outro aspecto levantado em sua entrevista de forma bastante contundente, e que nos auxilia a traçar o perfil da professora Sol, é a importância das “referências” para sua vida profissional. Em primeiro lugar, ela aponta que para o aluno a educadora sempre é a maior referência. Então, na sua opinião, é preciso estar sempre preocupada com suas ações, com suas falas, com a forma de conduzir uma situação. Destaca que sua vida profissional é marcada pela trajetória das mulheres de sua família que também foram ou são boas educadoras. Apresenta, emocionada, o que aprendeu com sua avó em relação ao cuidado com os alunos, repete assim, reproduzindo a fala da avó:

(...) como está sua turma este ano, minha filha? Tem muito menino levado? (...) Faz assim, se aproxima dele, fala baixinho, dá um abraço, tenta tocar o coração dele. Depois você vê se está acontecendo alguma coisa em casa (...)

Ao falar sobre sua mãe, também com muita emoção e a voz embargada, a chama de “*personal-educadora*”, marcando a relevância das contribuições da mãe em sua prática profissional, inclusive no que se refere a escrita dos diários. A mãe é uma das pessoas que lê o diário constantemente, dá sugestões, aponta possibilidades de melhorias nas práticas e também nos registros. Por último, faz considerações acerca do papel das colegas de trabalho e da coordenadora como referências essenciais para seu trabalho.

De acordo com o questionário respondido, a entrevista realizada, os relatórios escritos pela coordenação e também com os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção, pode-se caracterizar Sol como uma professora dinâmica e bastante comunicativa. Mostra-se bastante organizada, participativa e motivada com o seu trabalho. Domina diversas metodologias e está sempre inovando suas práticas. Demonstra-se atenta às necessidades de seus alunos e utiliza diversos instrumentos para avaliá-los, tais como: relatórios descritivos, ficha de acompanhamento individual, atividades de sondagem de conhecimentos, projetos de trabalho em que as características individuais dos alunos se sobressaíam. Faz registros constantes, de sua turma, de cada um de seus alunos, de suas atividades. Esses registros são fotográficos, em vídeo, por meio de portfólios, relatórios de turma e de alunos. Sol é uma professora muito querida pelos alunos – como pode ser comprovado pelos diversos recados colados em seu diário de bordo – e tem o respeito e a admiração dos pais e de seus pares.



Os registros da professora Sol se encontram em dois cadernos e um documento anexo relativo a uma atividade pedagógica denominada de “Maratona da Matemática”. O primeiro é um caderno grande, encadernado com capa transparente e que tem um desenho de um aluno retratando a professora. Na primeira página, a professora colocou o título “Avaliando minha prática pedagógica” e uma tirinha da Mafalda, que se refere à avaliação escolar.



FIGURA 2

No pé da página, há uma citação de Paulo freire:

*“... na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE,1996)*

Após a reunião no Colégio em que se estudou a possibilidade da escrita reflexiva auxiliar os professores em suas práticas docentes e foi sugerida a escrita dos diários, Sol foi a primeira professora a iniciar os registros do diário de bordo. Seus diários de bordo são cadernos bem cuidados, coloridos, com adesivos, desenhos e “documentos complementares”, tais como: cartinhas dos alunos, recados da coordenação, bilhete dos pais, avaliações dos pais e alunos sobre o seu trabalho, textos de estudo, mensagens.

### 3.2.2 A Professora Água

A professora Água cursou o Magistério e é formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerias (PUCMINAS) onde concluiu seu curso em 2005. Está se especializando em Psicopedagogia. Tem menos de trinta anos e trabalha há dois no Colégio

deste estudo. Possui menos de dez anos de atuação no magistério. Já trabalhou em outras escolas públicas e particulares e atualmente concilia o trabalho no Colégio com um cargo de professora em uma escola municipal de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte.

Sua trajetória profissional começou em 2003 nessa cidade onde ainda trabalha. Lá tem um cargo efetivo há seis anos. Começou em uma escola de periferia, localizada em uma área considerada “de risco”. Recebeu uma turma de alunos com faixa etária entre nove e dez anos, muitos deles repetentes. Quanto a essa primeira experiência, ela percebe que geralmente nas redes públicas as professoras iniciantes vão para as escolas mais distantes e recebem turmas com mais dificuldades. Aponta que nesse município teve experiência em diversos segmentos, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Sempre concomitante ao trabalho nessa rede municipal, trabalhou em quatro escolas particulares, contando com a que trabalha hoje. Na primeira ficou um ano, na segunda e na terceira permaneceu por dois anos. Destaca que aprendeu muito na terceira escola em que trabalhou e deve muito do que é hoje como profissional a tudo que lá viveu. Foi lá também onde começou a escrita dos diários. Como dito anteriormente, agora trabalha no Colégio aqui estudado.

Seu “diário de bordo” é um caderno muito bem cuidado e com muitos adesivos. Foi escrito no ano de 2008, quando a professora trabalhava em uma escola particular de Belo Horizonte que atende crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e é muito bem conceituada.

O diário de bordo é dividido em duas partes: uma sobre os aspectos pedagógicos e outra sobre os aspectos sociais e psicológicos. Era escrito quase que cotidianamente e entregue periodicamente à coordenadora e a psicóloga da escola para que, por meio dos registros da professora, elas pudessem acompanhar o processo de aprendizagem e conhecer o processo sócio-educativo de cada criança. Todos os registros da professora foram analisados e comentados, tanto pela coordenadora da escola quanto pela psicóloga. Os comentários eram basicamente relacionados ao desenvolvimento das atividades, às decisões da professora e às intervenções feitas com os alunos.

Um dos pontos mais presentes na entrevista da professora Água é o foco de seu trabalho centrado nos alunos, inclusive a escrita dos diários tem essa perspectiva preponderante de

compreender os processos dos alunos, de observá-los, de reconhecer suas dificuldades. Ao longo de toda a entrevista, a professora deixa por diversas vezes prevalecer essa preocupação. Embora em algumas situações sua fala esteja voltada para as práticas, ela fala das mesmas a partir do ponto de vista de seus alunos, do envolvimento deles, de suas dificuldades, se acompanharam, se mostraram interesse.

Um outro aspecto bastante recorrente em sua fala diz respeito à relevância das trocas entre os pares. A professora aponta que aprendeu muito ao longo de sua carreira com suas colegas de profissão, pedindo sugestão, ajuda, perguntando como se fazia. A linguagem entre as colegas é similar, o que potencializa as trocas, os avanços. Essa perspectiva também está presente quando fala dos diários, propõe que a escola tenha um espaço para que se efetive a troca entre os registros escritos pelas professoras.

A professora Água se define em sua entrevista como uma professora organizada, competente, que busca exercer sua profissão de forma autônoma e cada vez melhor. Aponta que tem muito para melhorar, mas que está sempre procurando estudar, aprender, se capacitar mais. Considera a avaliação uma marca da profissão de professor. O tempo todo a profissional é avaliada, pela direção, pela coordenação, pelas próprias colegas, pelos pais, pelos alunos e por si mesma. Nos seus dizeres, “*A avaliação faz crescer, não dá para continuar sempre igual.*”

Quanto a esse aspecto de não poder continuar sempre igual, a professora Água ainda levanta outras considerações. Segundo ela, o professor não pode parar de estudar nunca, essa é uma exigência da profissão, surgem novos métodos, novas ideias, novas formas de fazer as coisas e os professores têm que estudar, ler para saber. Alerta para o fato de que é preciso muito esforço do professor para aprender, mas que, em suas palavras, “*se você continuar achando que as coisas são iguais a, sei lá, cinco anos, está fadada ao insucesso.*”

De acordo com o questionário respondido, a entrevista realizada, os relatórios escritos pela coordenação e também com os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção, pode-se caracterizar Água como uma professora organizada, segura e bastante participativa. Domina o conteúdo de sua série e propõe projetos de trabalho bastante condizentes com as características de sua turma. Tem um bom relacionamento com os alunos e os pais. Preocupa-se em inovar suas práticas, contribui com sugestões para o trabalho do grupo e possui diversos instrumentos de registro de suas práticas.

### 3.2.3. A Professora Terra

A professora Terra é formada em Magistério e em Pedagogia pelo Centro universitário de Belo Horizonte (UNIBH). Destaca que a procura pelo curso superior veio da necessidade de aprender mais sobre a profissão. Segundo ela, seu lugar é a sala de aula e tudo que fez em termos de estudo foi para estar lá “*mais completamente*”. Sua trajetória é bastante peculiar – mas não é um caso raro no Colégio. Terra estudou no Colégio, onde fez também o Magistério. Ainda enquanto normalista, gostava de ficar à tarde ajudando as professoras, não como estagiária, mas de maneira voluntária de forma que ia aprendendo um pouco da profissão. Muitas vezes era chamada para substituir alguma professora que precisava se ausentar. Logo que se formou no Magistério, no ano de 1987, foi chamada para assumir uma turma da Educação Infantil, no Colégio. Têm 23 anos de profissão e deles somente por seis meses conciliou o trabalho no Colégio com outra escola. Segundo relata, sua marca sempre foi a boa vontade de colaborar e de aprender.

Em sua entrevista<sup>26</sup>, descreve-se como uma professora responsável, competente dentro do que faz. Tem muita vontade de fazer bem feito e gosta imensamente de ser professora. Considera-se carinhosa e dedicada e leva muito a sério o planejamento de suas aulas. Expõe que é tímida menos com os alunos e os pais. Mas, quando precisa falar em público ou ficar em evidência, fica nervosa e muito insegura. Segundo ela, todo o seu trabalho é movido pelos sentimentos de amor e de alegria. Em suas palavras,

Fico feliz quando o que planejei dá certo. Ver o rostinho das crianças, saber que se envolveram, que aquele foi um momento rico de aprendizagem. Penso assim: preparei tudo com tanto amor e carinho, pensei em cada coisinha, cada detalhe, e agora vejo o resultado. Isso é que vale a pena, saber que deu certo, que os meninos cresceram.

Recorrentemente a professora retoma em sua entrevista a necessidade de aprender mais, sente por não poder nesse momento de sua vida pessoal disponibilizar mais tempo para leituras e estudos. Considera que a profissão docente carrega essa necessidade de sempre aprender e de buscar coisas novas. Gosta de participar de seminários, congressos, cursos e palestras. Segundo ela, o professor precisa acompanhar as mudanças do mundo, pesquisar, se informar.

---

<sup>26</sup> A entrevista da professora Terra foi muito rápida. Ela estava aflita com o fato da entrevista ser gravada. Chegou a ficar um pouco rouca. Então, após desligarmos o MP5, nossa conversa rendeu e muitas coisas que foram ditas rapidamente durante a gravação foram retomadas de forma menos apreensiva. O que foi possível foi anotado e compilado junto com os dados da entrevista. Esses dados ajudaram a compor este perfil.

*“Tem sempre uma novidade pra gente aprender, uma coisa que a gente não sabia, umas que a gente sabia mais ou menos de ouvir falar, então precisa aprofundar”*, argumenta.

Outro tema recorrente em sua fala é a preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Preocupa-se com a forma como agem, como reagem aos projetos propostos, como se relacionam entre si e com o conhecimento. Seu trabalho é exaustivamente pensado para acompanhar o crescimento da turma. Não gosta de repetir as coisas, sempre procura uma forma inovadora de fazer ou propor suas atividades. Reforça a preocupação em conhecer cada aluno, ver o que ele precisa, por que está assim, por que não se interessou. De acordo com ela, é preciso acompanhar cada um para favorecer seu desenvolvimento.

Outro ponto destacado pela professora Terra é o papel que o grupo de professores tem para o desenvolvimento profissional de cada docente. De acordo com ela, a troca de ideias entre os professores favorece muito o desenvolvimento profissional. Os docentes muitas vezes têm mais liberdade de trocar ideias, receios, problemas entre si. *“Tem aquela colega que sempre te ajuda, dá conselhos, ensina alguma coisa”*, argumenta. Para ela, os professores precisam ser pessoas abertas para essas trocas.

Os diários da professora Terra são cadernos muito bem organizados, enfeitados e coloridos. O primeiro deles tem uma capa com muitos adesivos e uma foto da turminha do maternal na contracapa. As margens são coloridas e sua escrita é bem cuidada, cursiva e bastante caprichada. Seus relatos se referem aos alunos, às suas atividades, aos atendimentos aos pais, à participação em reuniões pedagógicas, congressos e seminários. Estão registradas também suas impressões sobre as avaliações de desempenho realizadas. Foram coladas mensagens no caderno.

De acordo com o questionário respondido, a entrevista realizada, os relatórios escritos pela coordenação e também com os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção, pode-se caracterizar Terra como uma professora organizada e com uma boa postura profissional. É discreta e ética. Procura atender sempre as solicitações de seus alunos e dos pais. É disponível, colaborativa e sempre partilha com o grupo material de estudo e aprofundamento. Tem o respeito e a admiração dos alunos e dos pais. É reconhecida pelo grupo de professoras como alguém comprometida e responsável. Mostra-se uma referência

segura para as novas colegas de trabalho. Em algumas situações é um pouco retraída e tem um certo receio de expor suas ideias.

### **3.2.4 A Professora Fogo**

A professora Fogo é formada em Magistério e em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Coursou a especialização em Psicopedagogia. Durante a sua entrevista, destacou que desde pequena queria ser professora. Nas brincadeiras de escolinha ela sempre era a professora, não admitia que mais ninguém fosse. A escolha da profissão foi para ela sendo construída desde criança. Sempre sentiu o desejo, a vontade de lecionar e isso foi se transformando em certeza. Conforme ela mesma se define, é “fruto do Colégio”, pois lá fez toda a sua escolarização até concluir o Magistério, em dezembro de 1986.

Logo que se formou foi chamada pela Irmã, diretora na época, para assumir uma turma. Sempre esteve na escola e era chamada para substituir quando alguma professora se ausentava. Começou a carreira aos 17 anos e à medida que avançava na profissão foi confirmando a convicção e a certeza de que queria ser professora. Sua escolha pelo magistério foi muitas vezes questionada por pessoas de sua família, que diziam que ela tinha condições de ser outra coisa, mas, segundo ela, era isso, ser professora, o que ela queria.

Sua trajetória profissional é basicamente toda no Colégio aqui estudado. Somente por seis meses atuou em outra escola, mas questões como a desorganização da outra instituição a levaram a permanecer somente no Colégio. Outra opção relativa à vida profissional foi a de trabalhar somente um turno. De acordo com a professora Fogo, a docência já exige extra-oficialmente outras jornadas de trabalho, dois, três turnos para planejamento, elaboração de atividades, de avaliações, correções, além de sábados, domingos e feriados. Essa opção de trabalhar apenas uma jornada tem como preocupação sua qualidade de vida. Isso influenciou inclusive a decisão de não aceitar outras funções no próprio Colégio, como aulas de Educação Religiosa no Ensino Fundamental II<sup>27</sup> e atividades relacionadas ao Departamento de Pastoral.

---

<sup>27</sup> O Ensino Fundamental II corresponde às séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Quando foi cursar a Pedagogia o fez para aprender mais, optou pelo curso para confirmar que seu caminho era ser educadora. Segundo ela, o curso ajudou muito, contribuiu para ampliar sua visão sobre a profissão, trouxe mais conhecimento. Mas, em sua opinião, isso ainda é pouco. “*Embora o curso superior abra possibilidades de entender a docência, não se aprende tudo na faculdade*”, adverte. Ainda de acordo com suas palavras,

Eu percebo que é pelo professor, pela vontade do professor de fazer melhor, de aprimorar. Não se aprende tudo na faculdade, ela abre nosso leque de visão, mas se o professor não tiver vontade não tem jeito. A faculdade é uma parte, mas tem que buscar, estudar, pesquisar, tem que querer.

A professora Fogo destaca que hoje se sente muito mais próxima do que entende “ser educadora”. Na sua visão, a experiência conta muito no exercício da profissão, “*fica-se mais consciente*”, argumenta. Quando se fazem as coisas pode-se perceber se deu certo, se não deu certo, é possível ver com clareza. O professor age procurando fazer o melhor. Porém, ela reconhece que, no início da carreira, nem sempre se pensa assim. Ela se define como uma professora organizada, comprometida, responsável, com muito respeito pelos alunos, que considera o carinho e o afeto essenciais. É dedicada, acredita que o conhecimento e a experiência ajudam. Ao longo do tempo foi conquistando essas características: “*hoje tenho mais pique, mais garra, mais vontade, do que com 17 ou 18 anos.*” Define que hoje ela é melhor, mais dedicada, procura entender a cabeça dos alunos, se preocupa se eles apresentam qualquer dificuldade.

Um dos pontos recorrentes de sua entrevista e que ajudam a construir o seu perfil é como ela mesma se vê no magistério: “*nesses 24 anos de profissão o que me move é o amor.*” Aponta que fez uma opção consciente pela profissão movida por esse sentimento. É importante destacar que o amor é um das marcas da filosofia do Colégio e que a professora Fogo traz consigo essa identidade. Segundo ela, o amor fomenta a busca, a necessidade de aprender, que seja compreensiva, que queira entender seu aluno, que queira estudar, o amor faz a exigência de ser um bom professor. Tal filosofia traz alguns preceitos sobre essa relação amor e docência:

Tempera tua ciência com amor e tua ciência será útil. Não por si mesma, mas pelo amor. (in Joan. 18,8)

Põe amor nas coisas e as coisas terão sentido. Retira-lhes o amor e se tornarão vazias. (Serm. 138,2)

Se promove a paz, promove-as por amor. Se te lamentas, lamenta por amor. Se corriges, corrige por amor. Se perdoas, perdoa por amor... Procura que o amor lance raízes em tua alma. Desta raiz nasce somente o bem. (In epist. Joan. 7,8).

Um outro ponto destacado pela professora se refere à importância da profissão docente. Muitas pessoas desconsideram a profissão ou a vêem com pouco caso, na opinião da professora. Mas, para ela, o professor é a base da sociedade. Todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, estiveram sob a responsabilidade de um professor. O que são, o que serão, tem muito da contribuição do professor.

Seus diários são cadernos bem organizados. Um deles apresenta primeiro o esquema da aula daquele dia e posterior a ele, a professora faz os seus registros do diário de bordo. O outro é uma agenda e apresenta registros já mais independentes, nem sempre relacionados às atividades do dia. Todas as páginas trazem adesivos e a escrita é muito caprichada. Há mensagens, cartas dos alunos, bilhetes dos pais, o horário de aula da turma está colado na capa do caderno e as orientações dadas pelas coordenadoras também são coladas.

De acordo com o questionário respondido, a entrevista realizada, os relatórios escritos pela coordenação e também com os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção, pode-se caracterizar Fogo como uma professora altamente envolvida com seu trabalho. É organizada, competente, dedicada e procura conhecer a fundo seus alunos. Tem um bom relacionamento com os pais e com os alunos e é reconhecida na comunidade escolar como uma referência.

### **3.2.5 A Professora Ar**

A professora Ar é formada em Magistério. Fez o curso de Pedagogia na PUCMINAS e formou-se em 2004. Especializou-se em Educação Inclusiva pela Fundação Helena Antipoff e em Psicopedagogia, pelo curso a distância da Universidade Castelo Branco.

Durante a sua entrevista, destacou que assistia, quando criança, a um programa na televisão e, de acordo com o que era retratado, parecia que uma sala de aula dentro dos princípios da



Escola Nova<sup>28</sup>, em que a professora fazia os grupinhos, não dava aula expositiva, ia questionando os alunos, fazendo perguntas sobre os assuntos. Decidiu ali que era isso que queria fazer. Aos 15 anos, iniciou como estagiária em uma escola infantil bem pequena, concomitantemente ia fazendo o magistério. Trabalhou ali por três anos. Com 18 anos, começou como estagiaria em uma escola maior e em pouco tempo assumiu como professora e ficou nessa escola por dez anos. Quando tinha cinco anos como professora foi fazer o curso superior. Sua busca pela Pedagogia se fez em função do desejo de saber mais coisas, de descobrir mais. Relata que aprendeu mais na faculdade do que em dez anos de profissão e que tomou gosto pelo estudo.

Quando passou no concurso da prefeitura municipal de Belo Horizonte, saiu dessa escola e assumiu turmas de Educação Infantil. Com três anos de exercício, participou de uma seleção interna e assumiu um cargo de acompanhante de inclusão. Sua função era visitar as escolas, acompanhar as ações de inclusão, orientar os estagiários. Nesse cargo, ficou por um ano e meio. Logo assumiu a função de coordenadora da Educação Infantil em uma escola em que coordenava oito professoras. Esclarece que não se identificou muito com essas funções, pois sempre se sentiu mais realizada na sala de aula.

Em 2007, assumiu como professora no Colégio, onde trabalhou com turmas de alfabetização por dois anos. Realizou um outro concurso para educadora infantil e assumiu outro cargo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Recentemente foi aprovada no concurso para professora do Ensino Fundamental I e se exonerou de um dos cargos de educadora infantil. Tem 17 anos de profissão.

Um dos pontos destacados pela professora em sua entrevista é sua preocupação com tudo que acontece em sua sala de aula. De acordo com ela, esse é o lugar em que se sente melhor. Toda essa preocupação passa pela necessidade de compreender as dimensões do seu fazer, principalmente compreender como seus alunos aprendem. Seu foco sempre é ampliar os conhecimentos dos alunos, tirá-lo de um lugar e fazê-lo avançar para outro lugar de conhecimento. Aponta a necessidade de se trabalhar a partir do que seus alunos trazem, de quem eles são, de sua concretude. Tudo isso passa por compreender o que acontece na sala de

---

<sup>28</sup> “Escola Nova” é a denominação de um movimento de renovação do ensino que teve seu auge na década de 1930 com o Manifesto da Escola Nova (1932). Tinha como princípios o ensino ativo, participativo, produtivo e democrático. No Brasil seus principais representantes são Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sobre o movimento da escola nova no Brasil ver Santos *et al* (2006); Anísio Teixeira (1971)

aula. Ela diz que a experiência foi ensinando a enxergar seu aluno como um agente da aprendizagem.

Um outro destaque dado pela professora se refere à relação com sua didática. Aponta que precisa entender esse espaço da sala de aula, o que acontece lá, mensurar os resultados do que acontece, acompanhar as práticas, o que dá certo, o que não dá certo, o que precisa ser mudado. É preciso entender como as atividades foram desenvolvidas, como os alunos interagiram com elas, como aprenderam, se for preciso experimentar coisas novas. Para ela, o professor necessita “*dominar esse espaço*”, investigar com seus alunos, investigar seus alunos. Ainda segundo os seus dizeres, “*Nessa profissão é preciso sempre aprender, o professor tem que ser curioso, gostar de descobrir coisas novas.*”

Ela se caracteriza como uma professora persistente, que gosta de desafios e de propor desafios. É uma profissional ativa, que gosta da sala de aula movimentada, sempre trabalhando, se identifica com um dia-a-dia cheio de novidades. Trabalha com metas que coloca para si e para a turma: geralmente traça as metas, define os passos, vê as possibilidades. Coloca em pauta tudo o que vai fazer. Depois avalia, registra, fotografa, acompanha pelo caderno de planejamento. Procura entender o que é principal, o que é necessário, o que é desnecessário.

Seus diários se traduzem em três cadernos, dos anos de 2007, 2008 e 2009. Os dois primeiros foram feitos quando atuava no Colégio aqui estudado e o último de sua experiência como professora de Educação Infantil da rede pública. São cadernos bem cuidados, com registros bastante longos. Além dos registros se encontram desenhos dos alunos, adesivos, textos de formação, legislação, entre outros. Nas contracapas há sempre uma pequena mensagem. Em um deles está colada a imagem de alguns cadernos e ao lado “reflexão, reflexão, reflexão, reflexão...”. Em outro há a gravura de uma criança em que, na frente, vem escrito “*Vou aonde vai meu pensamento, minhas idéias não tem destino. Elas voam como o vento.*” Segundo a professora Ar, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte existe a sugestão de se registrar as práticas, mas esta não é uma obrigação. Para ela, a escrita dos diários de bordo como momentos de reflexão se tornou uma exigência pessoal, se tornou um instrumento da professora, não da instituição.

De acordo com o questionário respondido, a entrevista realizada, os relatórios escritos pela coordenação e também com os documentos de avaliação de desempenho realizados pela direção, pode-se caracterizar Ar como uma professora dinâmica e extremamente envolvida com o trabalho. Mostra-se comprometida e criativa. Gosta de propor projetos e dinâmicas diferenciadas. É carinhosa e muito atenciosa com os alunos. Tem o respeito e o afeto dos alunos e dos pais. Sua preocupação em participar de todas as modalidades de formação continuada – leituras, reuniões de formação, seminários, cursos, grupos de estudo – é um aspecto que chama a atenção. Colabora com o grupo com sugestões e material de estudo.

Até aqui nos propusemos a discutir os princípios que fundamentam a utilização dos diários de bordo pelos professores como um possível instrumento de reflexão crítica. Os aportes teóricos têm nos mostrado que a reflexão é uma característica (e uma necessidade) relevante da docência e que os diários podem se configurar em um valioso subsídio que possibilita aos professores uma aproximação consigo mesmo, com suas práticas, seus alunos, enfim, com todos os aspectos relacionados à sua atuação docente. No próximo capítulo, nos deteremos de forma mais pontual sobre a investigação dos dados desta pesquisa que nos permitiu analisar a produção e o conteúdo dos diários de bordo das professoras.

## **4. OS CAMINHOS DA ESCRITA**

Como já foi mencionado na Introdução desta dissertação, o objetivo central desta investigação acadêmica foi compreender o processo pelo qual professoras da educação infantil e do ensino fundamental escrevem seus diários de bordo. Além disso, pretendíamos entender melhor como a escrita dos mesmos pode se tornar uma prática e se essa prática de escrita realmente possibilita uma reflexão crítica por parte das docentes.

O propósito deste capítulo vai ao encontro do objetivo geral desta dissertação. Pretendemos aqui discutir o processo de escrita dos diários de bordo pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, e assim revelar um pouco do que significa para elas escrever um diário. Para tal, no primeiro item do capítulo, discutiremos aspectos específicos dessa escrita: o tipo de texto, o tempo e a forma da escrita, as relações estabelecidas, os sentimentos gerados e os sentidos construídos pelas professoras a partir da escrita e as escolhas que fizeram ao longo desse processo. Articulada à discussão anterior, analisaremos, no segundo tópico, os conteúdos dos diários de bordo. O que e o como as professoras registram. E os possíveis significados dos diferentes tipos de “artefatos” que são colados nos diários pelas professoras. No terceiro item, nossa análise, fundamentada em Zabalza (1994), Martin e Pórlan (2004), Liberalli (1999) e Hatton e Smith (1995), incidirá sobre os níveis de reflexão atingidos pelas professoras por meio dos diários produzidos por elas, levando em consideração os focos de suas escritas. O quarto e último tópico refere-se às perspectivas das professoras sobre a escrita dos diários de bordo e que não dizem respeito nem ao processo de escrita nem aos conteúdos dos diários. São as possibilidades que a escrita do diário de bordo traz e que puderam ser apreendidas por meio dos dados aqui analisados. Sendo assim, todos esses aspectos analisados por meio desta pesquisa e, mais especificamente, por intermédio deste capítulo, permitiram uma melhor compreensão dessa ainda pouco conhecida e estudada prática de registro dos professores.

### **4.1 O processo de escrita dos diários de bordo**

Retomamos aqui conceitos discutidos anteriormente, que estão diretamente relacionados ao processo de escrita dos diários de bordo. O primeiro deles se refere às atitudes do pensar reflexivo apontadas por Dewey (1959). Em todos os instrumentos utilizados para o

levantamento de dados desta pesquisa, as professoras enfatizaram a necessidade delas se abrirem a novas propostas e novas perspectivas relacionadas ao seu trabalho. A própria possibilidade de se escrever um diário sobre a atuação docente foi vista pelas professoras como uma “abertura ao novo”. Relatam que a partir do contato com as teorias e debates acerca do diário de bordo sentiram-se impelidas a escrever o seu próprio diário e que o fizeram de maneira comprometida e entusiasmada. O compromisso da escrita foi firmado consigo mesmas, mais do que com outros atores, por isso confirmaram a responsabilidade de prosseguirem com os registros no sentido de melhor entender suas práticas.

A curiosidade foi outro termo discutido anteriormente e que também se tornou relevante no entendimento do processo de escrita pelas professoras. A curiosidade – intelectual (DEWEY, 1959) e epistemológica (FREIRE, 1996) – parece ser a mola que impulsiona as professoras a escrever os registros em seus diários de bordo. Não é raro encontrarmos referências a essa disposição profissional de estar em constante questionamento sobre o que acontece ao seu redor. Conforme Freire e Dewey esclarecem, a curiosidade é uma atitude de pesquisa, atitude esta que as professoras assumem quando selecionam os aspectos que serão registrados em seus diários. As professoras apontam que muitas vezes são registradas nos diários de bordo dimensões de suas práticas que de uma certa forma as desestabilizaram e que necessitam ser melhor compreendidas. Diante desses aspectos, as mesmas assumem uma atitude de investigação sobre a prática: levantam hipóteses e respostas para as questões que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

#### **4.1.1 Características gerais dos diários**

De maneira geral, os diários das professoras são cadernos bem organizados, coloridos e feitos com muito capricho. Percebe-se um grande cuidado quanto à conservação dos mesmos. A prioridade dos registros é sobre os alunos e sobre as práticas. Poucos são os registros sobre as relações entre pares, outros atores da escola ou as que se estabelecem entre eles. Escassos são os registros relativos a cursos realizados, seminários, palestras e congressos dos quais as professoras participaram. Raras são as menções à teóricos e estudos científicos que fundamentam a prática das professoras. Embora não estejam explícitas as bases

epistemológicas do trabalho desenvolvido pelas professoras, suas escritas dão pistas sobre as mesmas.

Nos casos aqui estudados, a escrita dos registros foi predominantemente manuscrita. São raros os textos digitados. Quando existem se referem a documentos produzidos por outras pessoas: textos de estudo, bilhetes e orientações da coordenação. Em pesquisa com professoras universitárias e alunas do curso de Pedagogia, desenvolvida por Dauster *et al.* (2009), a escrita manuscrita aparece como aquela que possibilita um contato maior com a emoção, com os sentimentos, com a subjetividade, enquanto a escrita digital está relacionada à objetividade, rapidez e praticidade. Nos dizeres dessas autoras,

Para Helena, o processo criativo se dá através da escrita a mão. O computador é bem-vindo, mas numa etapa posterior, para os ajustes finais do texto. Ao escrever seus trabalhos a mão, ela relata alguns rituais que gosta de seguir, como, por exemplo, usar um papel especial, “da papelaria União, que é mais grosso, e uma lapiseira 0.7, mais macia”. A escrita manuscrita é tida por ela como um ato de prazer e de envolvimento pessoal, que exige dedicação. Para algumas, a escrita na tela parece, muitas vezes, estar associada à frieza, ao pragmatismo e à funcionalidade, sem envolver qualquer componente emocional para a sua execução. Ao contrário, a escrita a mão é a que melhor expressaria a dimensão emocional de quem escreve. (2009, p. 211)

#### 4.1.2 O início da escrita dos diários de bordo

As professoras, sujeitos desta pesquisa, iniciaram a escrita de seus diários motivadas por basicamente três razões: 1) sugestão dada pela coordenação pedagógica em momentos de formação continuada na escola (três); 2) exigência feita pela escola para que os aspectos psicossociais e cognitivos dos alunos fossem regularmente registrados (uma); 3) a obrigatoriedade de um curso de especialização (uma).

Em suas entrevistas, as professoras esclarecem os motivos que as levaram a escrever:

No início, quando num primeiro momento você trouxe a ideia, eu pensei: eu vou escrever, eu vou fazer, né? Ia te mostrando, mas aí foi criando uma importância aquilo... Num primeiro momento, pensei em fazer um trabalho que a escola ofereceu, mostrou, e eu quis fazer e no fazer eu percebi a importância dele. (Professora Terra, entrevista realizada em maio de 2010)

Bom, a principio, eu sempre... sempre na prefeitura de C., sempre teve essa obrigação. Já tinha essa obrigatoriedade de escrever, mas nunca tinha... não tinha o

real significado. Na escola que eu trabalhava, que teve esse *boom*, assim, do sentido... Lá era exigido registrar, depois as coordenadoras viam. (Professora Água, entrevista realizada em maio de 2010)

Quando eu fui fazer um curso, tinha um módulo que era o módulo de avaliação e a professora convidou os alunos a escolher um instrumento avaliativo do trabalho. Tinham várias opções e eu escolhi o diário porque eu não conhecia o diário. Eu já conhecia os outros instrumentos, né? ...a questão dos portfólios, mas, gostava também, como gosto ainda, mas queria conhecer o que era o diário. Algumas colegas falavam assim: “Ah, K., não faz isso não, esse negócio é novo, vai pro lado do portfólio mesmo, que a gente já conhece, tem uma experiência em cima disso, vamos fazer um trabalho rico... mas realmente eu quis aprofundar, conhecer e algumas pessoas já tinham falado do diário de bordo. Como eu não conhecia, aí eu corri atrás para saber o que era. E, nesse primeiro momento, eu realmente fiz o diário para cumprir uma..., né? ...uma tarefa do curso, né? Eu preoquepei mais com a questão do que a professora ia pensar, o que ela ia achar, de como ela ia avaliar, de seguir os critérios que foram estipulados por ela e, apesar dela ter falado um pouco da função do diário, ela não colocou isso como prioridade, né? Ela falou mais da questão da apresentação, como deveria ser a apresentação, da questão da estética, da questão da criatividade e tal, dos aspectos físicos para mostrar. Em momento nenhum ela cobrou se eu fazia uma relação, né? ...que naquela época eu já trabalhava com a escola. Nesse primeiro momento, foi uma questão de obrigatoriedade mesmo, de cumprir uma atividade estipulada pelo curso. E aí, depois, eu lembro quando foi falado na escola, aí eu já tinha uma experiência acerca do diário. Eu não tinha essa consciência. Aí, com o passar do tempo, eu fui compreendendo a função do diário. (Professora Sol, entrevista realizada em maio de 2010)

Embora a escrita dos diários não tenha partido, a princípio, de uma motivação pessoal e de uma iniciativa própria, sendo sempre incentivada por solicitações ou orientações externas, as professoras são unânimes em relatar o quanto a escrita dos diários de bordo se tornou um relevante instrumento para a compreensão de suas práticas. Elas são categóricas ao afirmar as contribuições trazidas pela escrita dos diários: apontam que os registros dão segurança para os atendimentos com os pais, permitem uma análise do dia-a-dia, é um instrumento que permite a avaliação das práticas. O diário de bordo é uma espécie de *feedback* do fazer profissional. Zabalza (1994) esclarece que os professores, ao aceitarem o desafio da escrita de diários, acabam por descobrir as potencialidades da escrita e passam a utilizar os diários como documentos reveladores de sua docência. Sobre esses aspectos, as professoras dizem:

...aos pouquinhos fui percebendo quão importante é você fazer esse registro. Você parar... mesmo que faça na sala, ali, correndo, vou escrever um rascunho rapidinho. Quando chego em casa, ao passar a limpo, vou lembrando, isso é muito importante! Os registros dão segurança e também para você analisar com mais calma e mais clareza. Você acaba entendendo melhor o que acontece na sala de aula. (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

Em 2008, iniciei, muito timidamente, o registro de fatos ocorridos em sala, de observações feitas quanto aos aspectos emocional e cognitivo dos alunos, analisando criticamente a minha prática: como havia planejado, como determinado conteúdo havia sido explorado, como foi recebido pelos alunos... Em 2009, os registros tornaram-se mais constantes, mas ainda longe do ideal. Fatos ocorridos com os

alunos, conflitos e várias observações foram registrados ao longo do ano. Em 2010, tenho feito os registros praticamente todos os dias. Sinto-me ainda mais segura, estou mais atenta a tudo que acontece dentro e fora da sala de aula, mais observadora das necessidades e angústias dos meus alunos... (Professora Fogo; reflexão sobre a escrita realizada em março de 2010)

Holly (2007), ao tratar das escritas autobiográficas, reforça os pontos aqui apresentados sobre como as professoras se apropriaram dos significados atribuídos à escrita dos diários. Segundo ela,

Contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se “uma viagem de descoberta” (Henry Miller), que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora. (2007, p. 81)

Chegamos ao ponto em que se entenderá melhor o processo de escrita dos diários de bordo pelas professoras, sujeitos desta pesquisa. Discutiremos a seguir as maneiras delas escreverem os seus diários. Para conhecer cada um dos caminhos trilhados para a produção dos diários de bordo, apresentaremos pontos de confluência entre todos os processos de escrita. Serão destacadas as considerações que aparecem tanto na reflexão sobre a escrita quanto nas entrevistas<sup>29</sup>.

#### **4.1.3 Processo da escrita: o como, quando, onde e por que se escreve**

A escrita do diário de bordo é um processo bastante particular para cada uma das professoras. A elaboração passa por escolhas bem singulares; cada diário é um diário. Considerando que existe uma grande diversidade quando se trata dos caminhos percorridos para escrever os diários de bordo, ainda assim é possível destacar alguns pontos de convergência entre eles. O primeiro deles se refere ao tempo da escrita. Quatro entre cinco professoras indicaram que é preciso, muitas vezes, fazer registros na própria sala de aula para que não se perca o valor de determinada observação. Esses registros são feitos em rascunhos que depois subsidiam a escrita do registro definitivo no diário. Parece que o momento da escrita é o instante em que o

---

<sup>29</sup> Esclarecemos novamente que a reflexão sobre a escrita foi um texto em que as professoras puderam refletir um pouco sobre a experiência de escrever o diário de bordo e foi solicitado às mesmas, em abril de 2010. Já as entrevistas foram realizadas em maio de 2010.



fato está acontecendo, não é o registro descritivo ou narrativo completo, minucioso, mas são as observações que permitem que não se esqueça que determinada situação foi relevante. A necessidade da escrita parece ser provocada pelo momento em que a professora aguça o seu olhar para determinado acontecimento e este lhe salta aos olhos, exigindo dela uma maior e melhor compreensão. Ou seja, quando a sua ação ou o que está ao seu redor cobra-lhe uma postura diferenciada.

Agora, muitas vezes, eu sinto a necessidade também de ter que registrar naquele momento... às vezes acontece uma coisa, aí automaticamente eu sinto a necessidade de fazer o registro no diário de bordo... às vezes acontece uma coisa na sala de aula, aí eu pego o um papel, um de resto de atividade que sobrou para eu anotar... porque, muitas vezes, eu já me perdi... Ah! Não vou anotar agora. Depois eu anoto. E aí a gente perde a riqueza do momento, a gente perde detalhes que são importantes. (Professora Sol, entrevista realizada em maio de 2010)

Algumas coisas a gente pensa depois, na hora de escrever, mas muitas vezes até na sala de aula, lá no caderninho, acontecia alguma coisa, eu ia e registrava rapidinho na folha. (Professora Terra, entrevista realizada em maio de 2010)

Eu acho que a escrita acontece muito num ímpeto mesmo, não é num momento determinado ainda não. Como eu lido com alunos menores, de dois anos pra cá, eu tenho trabalhado com alunos pequenos... é um registro de observação diário, eu escrevo na hora mesmo, dentro de sala de aula... registro alguma coisa que acontece. (Professora Ar, entrevista realizada em maio de 2010)

Outro ponto em comum se relaciona ao lugar da escrita do diário de bordo. Todas as professoras, embora tenham horários de aulas especializadas que poderiam ser utilizados para a escrita dos registros e embora tenham dito que necessitam fazer pequenas anotações durante a aula, preferem escrever em casa, quando, segundo elas, têm tempo, sossego e tranquilidade para refletir melhor. Seria esta perspectiva de escrever em casa uma necessidade de afastar-se um pouco do acontecido para a ele imprimir significados? Poderia o fato de escrever mais calmamente conferir às professoras uma maior apropriação do que observou? As professoras indicam que necessitam pensar a respeito do fato que registrarão antes de escrever. Por estarem só, em um ambiente calmo, sem a interferência de outros, a postura de reflexão parece ser mais favorecida. Segundo as professoras, essas condições permitem que elas reflitam de forma mais minuciosa sobre os diferentes aspectos da observação que fizeram antes. Zibetti (1999) aponta, como resultado de sua pesquisa, que três professoras pesquisadas também preferiam escrever em casa mesmo tendo 20 horas semanais na escola que podiam ser destinadas para a escrita. Na nossa pesquisa, a necessidade de isolamento e concentração foram os argumentos utilizados pelas professoras para justificar essa escolha do local da escrita.

*Escrevo quase que diariamente e sempre em casa, pois acredito ser importante estar em um lugar tranquilo para que se possa refletir melhor sobre o que aconteceu naquele dia.* (Professora Água, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

Geralmente, chegava em casa, descansava, era o tempo de tomar um cafezinho aí sentava e já ia lembrando de tudo o que aconteceu e ia registrar. Mas, muitas vezes, eu tinha no caderno os tópicos importantes, então, quando tinha necessidade, assim anotava muitas coisas para não esquecer e sempre voltava na anotação e retomava aquilo que tinha sido escrito para não esquecer... servia para escrever o texto descritivo... apesar de ser pequeno, o texto é mais elaborado, a gente coloca mais detalhes. (Professora Terra, entrevista realizada em maio de 2010)

...para mim isto é importante: eu registrar tendo a tranqüilidade, o tempo reservado, o silêncio para que eu possa descrever, para que eu possa avaliar... para mim, isto é necessário: ter tranqüilidade, o silêncio, estar sozinha no meu cantinho. (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

Um terceiro ponto diz respeito à opção de manter-se fiel aos primeiros registros de uma determinada situação. As professoras concordam que é possível fazer acréscimos ao que já havia sido registrado, mas que não é favorável que se façam alterações ou se retirem informações. Ao fazer isso, acreditam preservar a autenticidade dos fatos. Mesmo a professora que não utiliza rascunhos aponta que essa escrita diretamente no diário favorece uma narrativa mais real. Tudo o que se pensou em relação a uma determinada situação é colocado, como em uma “tempestade cerebral”, sem filtros. A necessidade de manter os registros o mais fidedignos possível parece estar relacionada com a possibilidade de se descortinarem as situações vividas.

Eu não costumo tirar nada na hora de passar o rascunho a limpo. Eu costumo acrescentar coisas, eu tento não tirar, eu tento deixar como a coisa flui mesmo, como ela vem, do que achei, do que eu sinto e deixo colocado no papel. Então, geralmente, eu não tiro não, tento deixar mais nua e crua, mais real. Se você faz o registro de algum acontecimento, do dia-a-dia da sala de aula depois volta e lê e começa a ler e diz bom aqui... não pode acontecer essas interferências, e começa a filtrar, não sei... pode até acontecer mas, até agora, não tenho feito esse tipo de coisa não. Passar a limpo sim porque sempre faço o rascunho e só eu entendo (risos) ...aí tem que passar a limpo, mas tento ser o máximo fiel ao primeiro registro, ao que escrevi pela primeira vez. (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

Sempre escrevo, primeiro, um rascunho. Tem que ter rascunho. Aí depois eu tiro um momento para passar para o diário. Qualquer coisa que eu faço preciso de um rascunho. Mas as mudanças só no rascunho, quando vou para o diário não mudo o texto, só quando estou elaborando. (Professora Terra, entrevista realizada em maio de 2010)

Cabem, então, outros questionamentos: será aqui, quando se tenta compreender os fatos da maneira mais verdadeira possível, que se institui a prática crítica reflexiva? Essa necessidade de trazer a realidade de forma objetiva levaria a pensar mais claramente os fatos vividos e

assim refletir melhor sobre eles? Holly (2007) destaca que, para muitos professores, escrever é *catártico e terapêutico* (p. 94). Ela reforça a ideia anteriormente apresentada que o professor, ao se colocar de forma verdadeira em seus escritos, favorece a retomada da situação real e a aprendizagem sobre sua docência. Segundo a autora,

Muitos dos professores que escrevem diários editam, cuidadosamente, os seus escritos para os tornarem mais agradáveis (menos desconfortáveis) e, embora esta escrita mais ponderada possa ser, também, objecto de análise, a realidade nua e crua apreendida nos escritos de David proporciona um retrato mais imediato da própria prática.(...) Quando as pessoas escrevem deste modo, tal como sentem na ocasião em que escrevem, começam a afastar-se da escrita, podendo surpreender os ciclos e os ritmos que fazem parte da vida quotidiana. (2007, p. 94)

Um último aspecto diz respeito à periodicidade da escrita. Todas concordam que mesmo que se denomine os registros escritos de diário de bordo, a escrita nem sempre é diária. Para elas, não existe a obrigação de escrever todos os dias. O que determina quando os registros serão feitos é uma exigência interna, pessoal. O desejo de registrar é marcado pela importância que as situações adquirem para as professoras.

Eu também não escrevo todos os dias, não tem uma periodicidade: escrevo todo dia, escrevo toda semana... Não! Ela acontece espontaneamente. Ela ainda é... eu estou caminhando, isso é novo para mim... não tem ainda uma organização... no sentido de vou escrever todos os dias um pouquinho não. Às vezes, eu fico três dias sem escrever, aí escrevo sobre o que aconteceu nos dias anteriores. Às vezes, escrevo dois, três dias seguidos. Às vezes, uma, duas vezes por semana... e então, não tem ainda um cronograma a ser seguido, não tem regras, obrigatoriedade. (Professora Fogo,, entrevista realizada em maio de 2010)

*Não tenho um período estabelecido de registro, pois não considero válido ter que registrar somente porque se criou uma data para tal. Registro quando considero que realmente é algo importante. Preocupo-me sim em criar espaço para que os registros aconteçam.* (Professora Sol, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

A periodicidade da escrita foi um ponto também discutido por Zibetti (1999). Em sua pesquisa, diferente do que encontramos aqui, as professoras apontavam a necessidade de se escrever todos os dias para não perderem aspectos importantes do que havia acontecido e tinham também o hábito de fazer pequenas anotações durante a aula.

Uma nova pergunta vem, então, à tona: O que é realmente relevante, o que pode ajudar a professora a pensar de maneira mais reflexiva: os registros diários, às vezes não muito significativos, ou os registros esporádicos em que se tenta discutir acontecimentos que, no ponto de vista da professora, foram importantes?

#### **4.1.4 Tipos de textos**

Embora esta dimensão seja objeto de análise do conteúdo dos diários, que será apresentada no item 4.2, cabe aqui esclarecer como as professoras entendem o seu próprio texto.

As professoras Ar e Fogo afirmam que seus textos são narrativos, embora a segunda também indique que muitas vezes escreve por meio de tópicos. Já as professoras Terra e Sol esclarecem que seus textos são descritivos mas, em algumas ocasiões, utilizam tópicos para fazerem seus registros. Por fim, a professora Água destaca que sua escrita é feita basicamente por intermédio de tópicos.

Dessa maneira, os tópicos estão presentes na escrita de quatro das cinco professoras pesquisadas. Constituem-se basicamente de temas que as professoras trazem para seus diários, aspectos individuais dos alunos, pontos positivos e negativos das práticas realizadas. Segundo justificativa das docentes, o uso dos tópicos favorece uma percepção mais rápida dos aspectos registrados. São de grande valor quando necessitam utilizar os diários para elaborar outros instrumentos como, por exemplo, os relatórios dos alunos.

Tanto as professoras que dizem escrever de forma narrativa, quanto as professoras que dizem escrever de maneira descritiva, o fazem a partir de uma mesma perspectiva, ou seja, pretendem com seus textos descrever uma situação vivida, narrar episódios de sua prática docente, contar fatos e registrar observações. Mesmo que, como gênero, os textos narrativos e descritivos não tenham as mesmas funções, para as professoras, sujeitos desta pesquisa, descrever e narrar estão colocados na mesma categoria. Elas se utilizam dos textos com a clara intenção de registrar de maneira objetiva, com muitos detalhes, relatando os fatos fidedignamente para depois usarem esses registros para avaliar as suas práticas, para perceber o desenvolvimento dos alunos, para compreender a sua atuação docente.

#### **4.1.5 O que se escolhe registrar**

As escolhas sobre o que se registra são prioritariamente pessoais. As professoras pesquisadas selecionam sobre quais aspectos de sua prática irão escrever, indicam que a relevância do fato

é que motiva a escrita e só escrevem aquilo que lhes pareceu mais importante. Conforme trechos de suas entrevistas,

Na parte psicossocial, eu escolho as que têm relevância para cada criança (...). Na parte pedagógica, cognitiva, as atividades que eu lanço dia a dia, de processo... são atividades... não dá pra anotar todas... eu lanço aquelas que no dia tiveram mais relevância, maior importância, ocupou maior tempo, por exemplo, hoje, a pintura! Ela ocupou um tempo maior e dentro da atividade da pintura deu pra observar “n” aspectos de coordenação motora, de... relação interpessoal... se sabe dividir a tinta, se não sabe, de organização, de ocupar o espaço com os colegas, todas essas questões (...) (Professora Água, entrevista realizada em maio de 2010)

Bom, essa escolha não é feita com muita clareza, parando pra pensar a priori (...) aquilo que no dia a dia é mais latente, eu sinto uma necessidade de escrever. É aquilo que fica mais forte de tudo o que aconteceu. (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

Palavras como “relevância”, “importância”, “latente”, “forte”, “significativo” são reiteradamente utilizadas pelas professoras para justificar o que se escolhe escrever nos diários de bordo. Estão relacionadas aos impactos que um acontecimento causa nas professoras. Uma aula que deu bons resultados, a atitude de determinado aluno, o desenvolvimento de um projeto, todos os aspectos da prática docente podem ser contemplados na escrita desde que as professoras julguem o fato como valioso e prioritário. Em suas reflexões sobre a escrita, as professoras também destacam esses pontos:

*Seleciono para registrar em meu diário tudo o que acho relevante no processo: fotos, depoimentos ou bilhetes de pais, mensagens dos alunos, depoimentos dos colegas de trabalho, intervenções da supervisão, relatos de situações, estratégias utilizadas para modificar o que não está bem, entre outros.* (Professora Sol, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

*Os fatos que me ocorreram e que foram significativos e relevantes eu registro no diário. Todas essas situações tenho que de alguma forma registra-las, para compreender, intervir, mudar (...)* (Professora Ar, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

#### **4.1.6 Sentimentos que motivam a escrita**

O que motiva as professoras a escreverem seus diários? O que fundamenta o desejo de escrever? As professoras esclarecem que existem situações que fomentam a escrita pela relevância que as mesmas adquirem. Que sentimentos são esses que estão por trás dessa relevância?

Os sentimentos destacados pelas professoras foram os seguintes: 1) compreensão dos fatos acontecidos e das situações vividas (quatro); 2) necessidade de mudanças da prática docente (duas); 3) satisfação pessoal (duas); 4) alegria com as situações vividas (duas); 5) angústia ou incômodo com as situações vividas (duas); 6) necessidade de resguardar as situações (uma); 7) sofrimento e tristeza (uma).

Ao destacarem os sentimentos que motivam a escrita, as professoras apontam que a mesma é sempre uma mistura de sentimentos: “*o que coincide com o que é a sala de aula*”, como disse a professora Fogo em sua entrevista. Esse turbilhão de emoções fomenta o desejo de escrever e determina o que se decide colocar nos diários. Nunca se escreve por um só motivo. Muitas vezes, um registro é marcado por mais de um sentimento, por exemplo, a angústia de uma situação vivida gera também o desejo de compreensão daquela situação. Como observa-se no trecho retirado do diário da professora Ar:

*Há muitas semanas, digo, duas semanas, não escrevo. Confesso que senti falta dos registros no diário, mas estávamos muito atarefadas com tantas atividades de Mostra Cultural, do projeto e as já rotineiras! Como já não bastasse o conteúdo extenso que temos que dar conta ainda temos sempre muitas outras tarefas. Em meio disso tudo me angustio, o que realmente o meu aluno está aprendendo? Gosto bem mais de uma aula dinâmica, realizada a partir dos interesses dos alunos, dos seus registros. Demanda mais tempo mas é melhor e bem gratificante.*

O ponto principal destacado pelas professoras em relação ao por que se escreve está relacionado à necessidade de compreensão dos fatos acontecidos e das situações vividas. A própria justificativa sobre o tipo de texto utilizado para registrar o diário aponta para a perspectiva de maior compreensão do vivenciado. Os detalhes, a preocupação em escrever da forma mais real possível são indícios de que as professoras escrevem para entender as suas práticas e que esse desejo é o principal motivador da elaboração de um diário de bordo.

Um outro sentimento apontado é o de se perceber em movimento, sempre com a necessidade de mudar. Quando discutimos o conceito de *inacabamento* (FREIRE, 1970), no primeiro capítulo, trouxemos essa perspectiva de que este “se reconhecer a caminho, sempre em busca, tentando aprimorar-se” era um dos possíveis promotores do desejo de se escrever um diário de bordo. Aqui as professoras confirmam essa prerrogativa de que escrever é também motivado pela possibilidade de se conhecer e conhecer o que precisa ser modificado.

Os outros sentimentos que as professoras trouxeram como relevantes estão intimamente relacionados aos desafios enfrentados pelas docentes em seu cotidiano profissional. A alegria, a tristeza, a angústia, a raiva, o receio são marcados e originados pelas relações que as professoras estabelecem com seus pares, seus alunos, a coordenação, a direção e com os pais.

#### 4.1.7 Sentidos da escrita

Um dos pontos recorrentemente abordados pelas professoras quando se trata dos sentidos<sup>30</sup> da escrita dos diários está relacionado ao entendimento dos mesmos como instrumentos de avaliação da própria prática. As professoras indicam que o fato de registrar e poder retomar os registros permite analisar suas ações, ver o que está dando certo, o que precisa ser melhorado, ver como fez determinadas intervenções ou como desenvolveu determinada atividade. Tudo isso favorece uma reflexão sobre o que tem sido realizado e possibilita avaliar os pontos positivos e aqueles que são passíveis de mudanças. Segundo as professoras,

*Sabia que poderia usar os registros para fazer uma autoavaliação e perceber possíveis dificuldades dos alunos e tentar solucionar os problemas detectados da melhor maneira. (Professora Terra, reflexão sobre a escrita realizada em março de 2010)*

*O diário de bordo é necessário, pois permite ao professor analisar, refletir, rever a sua prática constantemente (...) iniciei muito timidamente o registro de fatos ocorridos em sala, de observações feitas quanto aos aspectos emocional e cognitivo dos alunos, analisando criticamente a minha prática: como havia planejado, como determinado conteúdo havia sido explorado, como foi recebido pelos alunos... (Professora Fogo, reflexão sobre a escrita realizada em março de 2010)*

É bastante comum nos diários das professoras pesquisadas encontrarmos também registros sobre seus alunos. Os relatos consideram diferentes aspectos sobre os mesmos, tais como: comportamentos, dificuldades, relacionamento interpessoal, formas como lidam com o conhecimento, entre outros. As professoras indicam que os diários são importantes para se conhecer o aluno e também para analisar sua trajetória, pois, por meio dos registros feitos, pode-se ter uma visão do aluno como um todo. Servem “*para ver como a criança está evoluindo*”, conforme relata a professora Água em sua entrevista, e também para resguardar a

---

<sup>30</sup> A palavra sentido foi utilizada aqui como sinônimo de valor atribuído pelas professoras a sua experiência de escrita dos diários de bordo, portanto, está marcada pelas configurações e contextos pessoais de cada professora. A este respeito ver Molon, 2000.

história do aluno. Alguns trechos a seguir das entrevistas e das reflexões sobre a escrita esclarecem sobre esse sentido:

...uma das coisas boas do diário é isso, você vê o seu aluno. Então, na parte psicossocial, eu escolho as que têm relevância para cada criança... então, o diagnóstico de uma criança... a partir desse diagnóstico eu vou acompanhando (...) se a criança relaciona bem, como é no recreio, como é em sala (...) se a criança melhorou, se progrediu, se regrediu, vou acompanhando e lançando todas as coisas que são pertinentes. (Professora Água, entrevista realizada em maio de 2010)

*Ao registrar, procuro levar em consideração os aspectos cognitivo e emocional dos alunos: as dificuldades enfrentadas nas áreas do conhecimento, dificuldades de relacionamento, de socialização, os conflitos surgidos, problemas familiares, tristezas, ansiedades, valorizando cada, por menor que possa parecer.* (Professora Fogo, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

Escrever para aprender, para fazer melhor, para descobrir novas coisas, para saber mais. É assim que muitas professoras traduzem os sentidos da escrita. Para elas, escrever é realmente uma possibilidade de se aprofundar a respeito de todos os aspectos relativos à sua profissão; solicita que estudem para procurar solucionar um desafio proposto por meio da escrita. Escrever passa a ser a possibilidade de se saber sobre a profissão e de procurar saber mais a respeito da mesma. Em suas entrevistas, são recorrentes as afirmativas relativas ao aprofundamento e aos estudos, conforme podemos perceber a seguir:

Sabe, o diário permite isso, essa interlocução com as teorias. Penso: Espera! Já li sobre isso. Aí vou lá e procuro. Faço comparações e vejo. Gosto de Freinet e Freire, então, sempre volto neles. Também vou lendo o diário, ligando o que está escrito, as leituras que eu faço, cursos, congresso, seminários... (Professora Ar, entrevista realizada em maio de 2010)

O diário é uma oportunidade de aprofundar... te estimula a pesquisar... quando a gente escreve alguma coisa que aconteceu a gente quer entender, vai buscar. Com o MS mesmo, eu estou acompanhando, estou lendo, aprendi que a criança pode adquirir TDAH em função das questões familiares, dos conflitos familiares... (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

O processo de escrita dos diários de bordo pelas professoras é um movimento dinâmico e dialógico que pode favorecer uma apropriação de sua docência e possibilitar uma reflexão sobre a mesma. As escolhas que fazem, o que se permitem escrever, o reconhecimento dos sentimentos envolvidos passam todos por uma necessidade de pensar, de decidir, de escolher, de entender, geram diálogos consigo mesmas e com outros atores da dinâmica educativa.



Compreender esse processo de escrita, demarcando as condições em que a mesma se efetiva pode ser de grande importância quando se trata de relacionar a escrita dos professores aos seus processos de formação.

#### **4.2 Os conteúdos dos diários de bordo**

Como dito no Capítulo 2 desta dissertação, diversos estudos investigam os diários tomando como referência seu conteúdo. Os mesmos partem dos temas abordados pelos professores em suas escritas para analisar os diferentes aspectos da prática profissional. Uns centram-se na questão dos dilemas (ZABALZA, 1994), outros na professoralidade (PECOITS, 2009); há aqueles que pretendem discutir práticas específicas (ZIBETTI, 1999; LIBERALLI, 1999) e os que objetivam analisar o desenvolvimento profissional dos professores (CARDOSO e TEBEROSKI, 1989). Nosso propósito de pesquisa não é simplesmente discutir os temas sobre os quais os professores escrevem, embora, para alcançar um dos nossos objetivos específicos – o de relacionar a escrita dos diários de bordo com a reflexão crítica dos professores –, o debate sobre os mesmos torna-se também necessário. Discutiremos, neste tópico, os conteúdos dos diários de bordo escritos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, buscando compreender, o item seguinte, como eles se relacionam à diferentes níveis de reflexão.

Um primeiro ponto se refere ao que e como as professoras registram. Zabalza (1994) indica que, por um lado, a escrita pode ser “*referencial*” quando os professores centralizam seus registros em aspectos descritivos da prática, quando escrevem sobre suas aulas e sobre seus alunos. Por outro lado, segundo o autor, a escrita pode adquirir uma perspectiva mais “*expressiva*” quando os registros trazem uma reflexão do professor sobre si mesmo. Martin e Pórlan (2004) afirmam que o próprio fato de escrever auxilia o professor a experimentar novas formas de escrita mais aprofundadas que oferecem visões mais significativas da prática e que se preocupam com o contexto das mesmas. Porém, esses autores alertam que os professores, em um primeiro momento, se utilizam de registros preponderantemente relacionados às vivências na escola e na sala de aula, descrevendo as atividades de maneira superficial e desconsiderando os aspectos menos evidentes.

Ao confrontarmos os diários de bordo escritos pelas professoras, sujeitos desta investigação acadêmica, com a discussão acima, percebemos que os diários não seguem uma forma linear de escrita. Cada professora tem uma maneira própria de registrar e, embora seja possível perceber, também nesta pesquisa, os pontos destacados por Zabalza (1994) e Martin e Pórlan (2004), não podemos dizer que as professoras primeiro escrevem de maneira “referencial” para depois de algum tempo escrever de forma “expressiva”. As duas dimensões aparecem concomitantemente em seus diários<sup>31</sup>. Portanto, os diários de bordo escritos pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, não podem ser analisados de maneira tão cartesiana. Os registros das professoras oscilam entre uma e outra dimensão, tanto nas comparações do diário de uma professora com o de outra professora, quanto na comparação dos registros de um mesmo diário. Assim, parece-nos que as professoras experimentam diversas formas de escrita que melhor lhes favoreçam a percepção de suas práticas. Têm-se a seguir trechos dos diários de bordo que evidenciam alguns aspectos da discussão anterior:

1º registro) *No dia 06/07, foi realizada uma avaliação individual com a coordenadora Lílian.*

*Foi um momento muito importante, pois tive oportunidade de avaliar e ser avaliada.*

*Fiquei satisfeita com os resultados. Vou me esforçar para melhorar nos aspectos que ficaram a desejar.*

*Acredito que as avaliações vão contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal.* (Diário de bordo da Professora Terra; registro realizado em 07 de julho de 2007)

2º registro) *No dia 10/07, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos do Maternal. Foi uma reunião tranquila. Teve como pauta:*

- *Avaliação do 1º semestre*
- *Apresentar a proposta de trabalho para o 2º semestre*
- *Entrega dos relatórios*

*Os pais participaram ativamente da reunião e demonstraram-se satisfeitos com o trabalho que está sendo realizado com os alunos do Maternal.* (Diário de bordo da Professora Terra; registro realizado em 10 de julho de 2007)

3º registro) *No dia 1º/08, participei da reunião de formação com a coordenadora Lílian e as professoras.*

*Tive a oportunidade de ouvir o relato das colegas que foram ao congresso da AEC, no mês de julho. Ouvei o texto: O olhar adulto (Rubens Alves). Conversamos sobre os Códigos da Modernidade (Bernardo Toro), não fiz nenhuma colocação sobre o meu registro, porém fiz a leitura de uma parte do texto, o que antes não fazia por não gostar de ler em público.*

*No final, ouvimos uma reflexão sobre a pipoca, que me tocou profundamente, pois não quero ser “peruá”. Tenho que me aperfeiçoar e buscar novos conhecimentos diariamente.*

<sup>31</sup> Zabalza (1994) denomina de “mistos” os diários em que essas duas dimensões aparecem simultaneamente.

*No dia 02/08, tive um encontro com as mães dos alunos AL e Gf (alunos novatos). Falei de como é desenvolvido o trabalho no Maternal e tirei dúvidas que foram apresentadas por elas. (Diário de bordo da Professora Terra; registro realizado em 02 de agosto de 2007)*

Um aspecto mostrou-se bastante evidente nesta investigação acadêmica: o volume de escrita aumenta à medida que registrar se torna uma prática corriqueira e habitual entre as professoras. Em nossa pesquisa, observou-se que as docentes aumentaram consideravelmente o tamanho do texto registrado, com o passar do tempo. Se os primeiros registros resumem-se a um ou dois parágrafos, os últimos são textos mais completos, tanto em relação à descrição dos fatos, quanto no sentido de se posicionarem sobre o que foi desenvolvido. Têm-se a seguir dois registros realizados pela professora Água, um em fevereiro de 2008 e o outro em outubro do mesmo ano, que ilustram bem essa questão:

*Jogo com Material Dourado*

*As crianças ficaram motivadas em tocar, brincar com as peças da caixa de Material Dourado. Demonstraram ansiedade.*

*Durante o jogo propus a atividade em dupla, mas como iria sobrar um aluno, então, pensei em fazer trios.*

*Todos os alunos conseguiram comprar, trocar os cubos por barrinhas, mas percebi que MF mostrou-se insegura e com dificuldades de contar os cubinhos. Só conseguiu com ajuda dos colegas. (Diário de bordo da Professora Água; registro realizado em 27 de fevereiro de 2008).*

*Sistema Monetário*

*Fizemos a discussão do para casa sobre o "sacolão" e da tabela de compras de produtos (preço unitário, quantidade e preço final).*

*Com o troco de R\$ 2,40 do acampamento o que posso comprar?*

*Os alunos fizeram uma lista:*

*Adesivos*

*Balás*

*Pirulitos*

*Chiclets (resolveram tirar o chiclets pensando no F que não consegue mastigar (mascar) o chiclets). Achei lindo demais!*

*Os alunos pesquisaram os preços em casa e trouxeram para sala. Com os R\$ 2,40 comprei as coisas listadas pelos alunos (3 cartelas de adesivos, 20 balás e mais 10 pirulitos). Os alunos ficaram impressionados com a quantidade de coisas que conseguimos comprar. Trouxe o cupom fiscal destas mercadorias. Dividimos para toda a turma e contou comigo a D. Cada um ficou com 2 balás, 1 pirulito e 5 adesivos (eram 51 adesivos - os alunos fizeram a divisão, cada um com sua estratégia) MF e R precisaram de mediação. L e M fizeram mentalmente, sem material concreto.*

*Fico pensando quantas vezes colocamos os conteúdos tão engessados no planejamento, cada coisa que só pode ser vista em uma determinada série, e aí, quando numa situação informal o desafio é colocado para os alunos eles pensam em estratégias para resolvê-los e acabam dando conta. Vale a pena então agir assim, como se cada coisa tivesse o hora certa de ser aprendida? Não seria melhor trabalhar levando em consideração situações como esta? (Diário de bordo da Professora Água; registro realizado em 04 de outubro de 2008).*

Em relação aos estilos da escrita, estes são marcados pelas características pessoais e pelas condições de produção dos registros. A forma como se registra é determinada por tais condições e pela posição que se assume diante do texto e pelos sentidos que a escrita tem para cada uma das professoras, sujeitos desta pesquisa. Enquanto alguns textos parecem ter sido escritos no calor das sensações que marcaram o dia da professora, outros são mais ponderados, com uma escrita mais “pensada”. A própria letra parece dizer muito a respeito do estilo, da relação da professora com os diários e das condições em que os registros foram realizados: quando se apresenta “corrida” e, às vezes, até um pouco confusa, evidencia a necessidade do registro ser feito naquele instante ou a necessidade de se escrever rápido para acompanhar o fluxo do pensamento; ao passo que a letra bem feita, bem traçada, indica que a escrita pôde ser feita com calma e que a professora teve tempo suficiente para pensar sobre o que escreveu. Neste caso, é comum o uso do rascunho para registrar momentaneamente as ideias que serão melhor elaboradas, *a posteriori*, no diário. Novas perguntas vêm à mente: as formas da escrita indicam a relação – de proximidade, de distanciamento, de significação, de necessidade, de obrigação – que a professora estabelece com o diário de bordo ou apenas revelam as condições em que os registros foram feitos? A maneira como a professora concebe a relevância dos registros no diário de bordo é traduzida por meio da apresentação de seu diário?

Ainda em relação aos conteúdos dos diários de bordo, observa-se que diferentes tipos de “artefatos” são colados nos diários pelas professoras: bilhetes dos pais, cartinhas dos alunos, avaliação dos pares, textos de estudos, mensagens reflexivas... Tais “artefatos” parecem auxiliá-las a visualizar e compreender melhor determinadas situações do cotidiano da sala de aula e do fazer/fazer-se docente. São complementares à escrita e favorecem a memória, revelando detalhes que, talvez, não pudessem ser lembrados somente por meio dos registros. Os “artefatos” também indicam o que é relevante para as professoras. Obviamente, não se cola tudo no diário, mas sim aquilo que adquiriu algum significado para elas. Como podemos observar pelo “artefato” colado pela professora Sol

| AVALIAÇÃO REFERENTE  |   | - 1º SEMESTRE DE 2007 |
|--|---|-----------------------|
| Q QUE FOI BOM  | Q QUE PODE MELHORAR   |                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A MANEIRA ACOLHEDORA QUE ME RECEBESTES E O SORRISO AMIGO DE CADA DIA</li> <li>• A TROCA DE EXPERIÊNCIAS E SUGESTÕES PARA QUE EU ME ADAPTE ÀS EXIGÊNCIAS E REGULAMENTO DA ESCOLA</li> <li>• A DISPONIBILIDADE E FLEXIBILIDADE AO ACEITAR SUGESTÕES</li> <li>• AS IDÉIAS APRESENTADAS PARA QUE POSSAMOS TRABALHAR EM EQUIPE</li> <li>• O APOIO DIANTE DA MINHA CHEGADA ME DEIXANDO TOTALMENTE A VONTADE</li> <li>• A AFINIDADE E AMIZADE QUE ESTAMOS CONSOLIDANDO A CADA DIA</li> <li>• A CRIATIVIDADE E ALEGRIA AO REALIZAR AS PROPOSTAS DE TRABALHO</li> <li>• A FORMA COM QUE COMPARTILHA E ACEITA AS IDÉIAS DANDO ABERTURA PARA QUE SEJAM REALIZADAS EM EQUIPE</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• TRAÇAR MELHOR AS METAS QUE QUEREMOS ALCANÇAR NO ANO INICIAL ( JÁ ESTAMOS COLOCANDO EM PRÁTICA ESTA NOSSA PROPOSTA)</li> <li>• APRESENTAÇÃO MAIS DETALHADAS DE ALGUMAS ATIVIDADES QUE SÃO REALIZADAS NO DIA A DIA NA SALA DE AULA</li> <li>• A MANEIRA QUE ÀS VEZES ME PASSA RECADOS DE OUTROS ( SANDRA, LÍLIAN, DIREÇÃO)</li> </ul> <p><i>"O rio atinge seus objetivos, porque aprendeu a contornar obstáculos"</i></p> <p><b>AS PESSOAS ESPECIAIS SÃO IGUAIS AS ESTRELAS, NÃO VEMOS TODA HORA, MAS SABEMOS QUE ELAS EXISTEM....</b></p> <p><b>VOCÊ É UMA PESSOA ESPECIAL!</b></p> <p><i>Abracos carinhosos de sua amiga - Julho de 2007</i></p> |                       |

Para algumas professoras desta pesquisa, esses “artefatos” funcionaram como motivadores e como um suporte para a avaliação de seus trabalhos. É o que a professora Sol revela por meio de uma pequena nota escrita logo abaixo de um desses “artefatos”:

*Foi muito bom receber esta mensagem com a palavra “extraordinário” relativa ao meu trabalho. Fiquei feliz porque quem me entregou é uma ex-professora minha, é colega de trabalho e é mãe de aluno meu. São retornos como este que nos fazem acreditar e seguir em frente!*

Ao analisar os “artefatos” que as professoras colaram em seus diários de bordo, surgem dois outros questionamentos: podem esses “artefatos” também ajudar a professora a avaliar sua prática? O olhar do outro, por meio de um bilhete, de uma consideração, de uma avaliação, permite a professora construir-se como profissional? Se sim, como?

### 4.3 Diários de bordo como instrumentos de reflexão crítica

Neste item, analisaremos os diários de bordo, objetos desta pesquisa, à luz das premissas defendidas por teóricos como Smyth (1992 *apud* Liberalli, 1999) e Hatton e Smith (1999) sobre a assim chamada “reflexão crítica”.

Tendo como referência os estudos de Smyth (1992), Liberalli (1999) aponta quatro formas de ação propostas para uma reflexão crítica. Como tais formas de ação serão fundamentais para as análises que realizaremos logo a seguir, resolvemos transcrevê-las integralmente aqui:

**Descrever** está ligado à descrição da ação em forma de texto para a revelação dessa ação para os praticantes. Preconiza por parte dos praticantes a observação e coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa escrita pode enfocar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Essa forma de ação está relacionada à questão O que faço? A partir da análise de fatos no contexto da prática, é possível ir além da parcialidade, do julgamento de valor. Essas descrições de fatos concretos não são necessariamente complexas ou numa linguagem técnica; além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações das praticantes como o ponto de partida para a reflexão. Na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás das ações, ou seja, ela abre as portas para o informar.

**Informar** envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações, e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação, há uma visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. Informar é procurar responder a questões como Qual o significado das minhas ações? Segundo Romero (1998), o informar permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Dessa forma, abrem espaço para o confrontar das ações embasado em consciente entendimento dessas ações e não pela simples sugestão de novos procedimentos.

**Confrontar** estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante como meros aspectos de um senso comum (Fairclough, 1989). É no confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir. Confrontar remete a questões políticas como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? É no confrontar que a emancipação se faz evidente, uma vez que concluímos se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado. A partir dessa

constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada. Como discute Smyth (1992), nossa ação torna-se menos um ato isolado e mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado um ato educativo importante. Os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais além de suas salas de aula e da escola têm influenciado seu modo de agir e de pensar.

**Reconstruir** relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações. No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos à ação, numa redescoberta dessa ação embasada e informada. No reconstruir nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensarmos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de auto-gerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade. (Liberalli, 1999, p. 16-18).

Hatton e Smith (1995) parecem concordar com as premissas de Smyth (1992 *apud* Liberalli, 1999) e sugerem, então, quatro níveis de reflexão que podem ser evidenciados por meio das escritas dos professores. São eles: **Nível 1: escrita descritiva**. Na sua essência, não é reflexiva. Trata-se de um tipo de escrita que inclui relatórios e literatura e descreve acontecimentos, sem procurar justificá-los. **Nível 2: a reflexão descritiva**. Procura explicações baseadas em opiniões pessoais ou na revisão de literatura. Não se limita a descrever fatos, mas procura justificá-los de forma descritiva ou narrativa. Reconhece e cita pontos de vista alternativos na literatura. Pode assumir a forma de reflexão baseada em uma posição teórica ou no reconhecimento de fatores e perspectivas múltiplas. **Nível 3: reflexão dialógica**. Explora os motivos e hipóteses possíveis. Manifesta um afastamento do sujeito em relação aos fatos/ações. Eleva-se a um nível diferente de elaboração, explora a diferença, os fatos, as ações, produz juízos e hipóteses alternativas. É uma reflexão analítica e integrativa de fatores e perspectivas diversos capaz de identificar inconsistências de raciocínio ou de apreciação. **Nível 4: reflexão crítica**. É o estágio mais elevado de reflexão identificado por Hatton e Smith. Evidencia a compreensão de que as ações e os acontecimentos têm um contexto concreto e que as perspectivas múltiplas são, também elas, explicáveis por contextos sociopolíticos e históricos diversos.

Analisaremos a seguir em que medida a escrita dos diários de bordo condiz com as quatro formas de ações sugeridas por Smyth (1992 *apud* Liberalli, 1999) e que supostamente levariam a uma atitude reflexiva e quais níveis de reflexão propostos por Hatton e Smith (1999) os diários das professoras revelam.

### 4.3.1 Os diários da professora Sol

A professora Sol iniciou a escrita dos diários no segundo semestre de 2007. Os primeiros registros apresentam descrições das atividades realizadas com os alunos, de reuniões realizadas com os pais, considerações sobre o desenvolvimento dos alunos e muitos “artefatos” colados. Podemos considerar que a professora Sol não se restringe em relatar o que aconteceu de forma distante e descontextualizada. Ela muitas vezes se coloca no texto assumindo-se como participante do fato relatado, como se pode ver a partir deste trecho extraído de seu diário em que ela formula considerações a partir da avaliação dos pais sobre o trabalho desenvolvido no primeiro semestre.

*Acredito eu, esse ser um dos instrumentos mais importantes dentro desse processo de aprendizagem. Saber o que os pais estão sentindo e percebendo em relação ao desenvolvimento do filho é como um termômetro que avalia a saúde da escola. (E diga-se de passagem, estamos muito bem, obrigada!) porém é necessário ter um “olhar” crítico e consciente para que se possa “filtrar” as opiniões e considerações dos pais e a partir dessa avaliação, fazer as modificações possíveis no sentido de uma educação de qualidade.*

*Fiquei feliz com a valorização e o reconhecimento dos pais, não só do processo como um todo, mas da minha pessoa. Sei que estamos no caminho certo e sei também que temos que modificar e melhorar alguns aspectos...*

*Algumas questões já estão sendo modificadas e melhoradas como os projetos que estão sendo desenvolvidos (jornal, contos, afetividade, jogos de matemática), as reuniões por grupo de alfabetização, uma avaliação mais detalhada e rica com fotos...*

*Vamos em frente!* (Diário de bordo da Professora Sol; registro realizado em agosto de 2007).

Seus outros diários, datados de 2008 e 2009, continuam contendo muitos “artefatos” colados, tais como: bilhetes dos pais avaliando/elogiando algum aspecto de sua prática, cartinhas escritas pelos alunos, considerações da coordenação relativas à alguma atividade desenvolvida. Como dito anteriormente, o volume da escrita apresenta um crescimento considerável. Este é um dos pontos que aguçam a minha curiosidade: à medida que escrever se torna um hábito, podem as professoras se apropriar dessa condição de escritoras de suas vidas profissionais, tomando gosto em registrar o que lhes acontece? Sentem-se, com o passar



do tempo, mais confiantes e seguras para escrever, por isso seus registros tornam-se mais detalhados sob o ponto de vista da descrição e também das reflexões?

Ao analisarmos os diários da professora Sol à luz dos pressupostos apontados por Smyth (1992 *apud* Liberalli, 1999) e Hatton e Smith (1995), consideramos que os mesmos encaixam-se no segundo e terceiro níveis/formas de ação apontados por ambos os autores, ou seja, a professora se coloca como sujeito de sua docência, assume a perspectiva do diálogo consigo mesma, com seus registros escritos e com sua prática. Coloca-se em uma posição de questionamento e busca de compreensão dos princípios que regem suas ações. As dimensões da reconstrução (SMYTH, 1992 *apud* LIBERALLI, 1999) e da reflexão crítica (HATTON e SMITH, 1995) não podem ser percebidas por meio de suas escritas. Este, na verdade, é um ponto conflituoso: se, por um lado, os diários da professora Sol não traduzem ainda a dimensão crítica e emancipatória da reflexão, por outro lado, sua entrevista dá pistas de que essa dimensão está sendo construída e já faz parte da postura da professora, como se pode observar no trecho abaixo:

Então, qual é o papel do professor, é esse de se saber responsável pelas pessoas que vão construir o nosso país, então aquilo que faço no meu dia a dia tem que ser para chegar aí. É a educação que muda a sociedade... (Professora Sol, entrevista realizada em maio de 2010)

#### **4.3.2 Os diários da professora Ar**

Os diários da professora Ar começaram a ser escritos em agosto de 2007. Desde o início, a professora já apresentava textos bastante descritivos de tudo o que acontecia em sua sala de aula e na escola. Sua presença no texto é algo altamente perceptível. Porém, a professora não se limita a descrever os fatos acontecidos. Ela sempre insere reflexões ou comentários que dizem muito dela mesma. Expressões como “observo”, “analiso”, “penso”, “reflito” são comuns em seus registros e podem dar pistas de como a professora se relaciona com seus registros escritos. Os registros não dizem de situações específicas, embora, em alguns, elas apareçam. O que sobressai são as considerações da professora em relação ao que foi feito e seus comentários avaliativos da situação como, por exemplo:

*...estou analisando os cronogramas e destacando as atividades que surtiram maior resultado em sala... em matemática fiquei muito tempo com o Material Dourado, mas o interesse dos alunos era*

*tamanho que valeu a pena observar cada ação dos alunos e o raciocínio para fazer agrupamentos. À medida que os alunos representavam os números com o Material Dourado, eles percebem as várias formas que podemos representá-lo, decompondo-o de duas maneiras. É confuso para eles escrever e resolver as atividades no caderno. Isso dificulta o raciocínio e apesar da aula render mais na quantidade, a qualidade não é a mesma porque o entendimento é menor. Creio eu que o trabalho concreto é mais demorado mas os resultados são melhores. (Diário de bordo da Professora Ar; registro realizado em setembro de 2007).*

Notamos que a professora manteve um certo padrão de escrita nos diários de bordo, ao longo dos três anos analisados. Mesmo em 2009, quando a professora mudou de escola e assumiu a função de professora em outra instituição, seus registros no diário continuaram sendo feitos e mantiveram as mesmas características.

Ao colocarmos os diários de bordo da professora Ar diante das premissas de Smyth (1992 *apud* Liberalli, 1999) e Hatton e Smith (1995) percebemos que os mesmos se aproximam bastante da chamada “reflexão dialógica” e da ação de confrontar. Como já abordamos desde o início, os registros no diário de bordo da professora Ar têm uma característica peculiar: o fato da professora sempre se colocar no texto como interlocutora apresentando as impressões e os comentários acerca dos acontecimentos. Pergunta-se: pode essa perspectiva de questionamento diante do vivido já ser uma aproximação com uma reflexão mais crítica da prática? A reflexão crítica pode estar de maneira sublimada em posturas de escrita assumidas pelas professoras? O que pode ser considerado contexto quando se trata de prática educativa? Mesmo que o político e o social não estejam explicitamente descritos em seus registros, pode-se afirmar com certeza que não são levados em consideração pelas professoras?

Semelhante ao que dissemos sobre os diários da professora Sol, também a entrevista da professora Ar dá indícios de que as dimensões da reconstrução e da reflexão crítica estejam presentes em sua fala, embora não estejam evidentemente colocadas em seus registros escritos no diário de bordo.

### **4.3.3 Os diários da professora Terra**

A professora Terra iniciou a escrita de seus diários no dia 07 de julho de 2007. Seus registros são descrições das atividades desenvolvidas na escola como, por exemplo, reuniões de professores e pais, do trabalho realizado com os alunos e as impressões acerca do desenvolvimento dos alunos, como participam das atividades e como se relacionam uns com os outros.

Os registros da professora Terra também ganharam corpo com o passar do tempo. É comum perceber em seus relatos a tomada de decisões diante dos desafios colocados pela prática profissional, como no exemplo a seguir:

*No mês de agosto tenho percebido a necessidade de desenvolver algumas atividades separadas com os alunos do Maternal com a idade de dois anos, pois sabemos que a concentração é curta e não posso exigir deles que aprendam o conteúdo dos alunos de três anos.*

*Se eles ficarem na sala, mesmo fazendo outra atividade, vão chamar a atenção dos alunos de três anos, prejudicando a aprendizagem deles.*

Outro ponto perceptível em seus registros é a descrição dos momentos formativos, seja na própria escola, seja por meio da participação em cursos, seminários, congressos. A professora Terra destaca recorrentemente os pontos relevantes desses momentos e procura relacioná-los com sua atuação profissional.

De acordo com as ações reflexivas e nível de escrita propostos pelos teóricos discutidos neste item, podemos considerar que os registros da professora Terra se configuram prioritariamente como aqueles cujo objetivo é descrever e informar acerca de suas práticas. Sua escrita encontra-se em um nível de reflexão descritiva. É possível perceber que, no diário de 2009, a ação de confrontar e a reflexão dialógica já se tornam mais constantes. Tal constatação nos conduz a um questionamento: mesmo sem a intervenção de outros atores (como a coordenação, a direção, um pesquisador) que indiquem pontos a serem registrados ou até a forma da escrita, podem as professoras caminhar em direção a uma escrita reflexiva crítica?

Sobre os diários da professora Terra, gostaríamos de considerar um último ponto. Embora em seus registros, a dimensão de reconstrução e o nível de reflexão crítica não sejam ainda percebidos, a professora fala em sua entrevista dos sentidos da escrita dos diários de bordo e da relação dos mesmos com suas práticas. Dessa maneira, essa/esse dimensão/nível torna-se claramente observável, o que nos leva a um novo questionamento: como favorecer que as

reflexões feitas “em pensamento” ou oralmente possam ser também expressadas por meio dos registros escritos? A quem cabe o papel de fomentar essas reflexões críticas por escrito?

#### **4.3.4 Os diários da professora Fogo**

Fogo foi a última professora inserida no grupo de participantes desta pesquisa e iniciou seus escritos em 2008. Em seus primeiros registros, trazia os planejamentos de aula e logo em seguida os relatos do diário de bordo. No início, a professora registrava fatos acontecidos na aula como, por exemplo, ausência de alunos, reação dos alunos diante das atividades, o atendimento dado a cada aluno e o relacionamento entre os mesmos. Os últimos registros, no diário de bordo de 2010, já não são feitos no mesmo caderno que o planejamento, ou seja, agora o diário de bordo é um caderno separado. A maneira de escrever também mudou. Se antes os registros se destinavam a descrever literalmente os fatos acontecidos em sala, agora a professora já se coloca no texto, apresenta suas dúvidas, seus questionamentos, escreve procurando compreender as situações vividas e faz referências às atividades desenvolvidas de maneira mais aprofundada dando pistas sobre o que fundamenta sua ação. É possível encontrar ainda registros em que a professora discute os estudos realizados por ela acerca de uma determinada situação vivida.

Percebe-se claramente a progressão do nível da escrita da professora Fogo: de uma escrita descritiva para uma reflexão dialógica. As ações de descrever, informar e confrontar estão presentes em seus diários. Enquanto os primeiros registros se limitavam a descrever os fatos vividos, os últimos registros priorizam a ação de confrontar o que se faz com teorias e estudos. A pergunta característica do confrontar – a que interesses minha prática está servindo – parece se adequar bem aos registros mais atuais da professora Fogo.

Por fim, cabe para a professora Fogo as mesmas considerações feitas em relação aos outros diários já analisados, ou seja, a dimensão do reconstruir e da reflexão crítica não aparecem em seus registros escritos mas, por meio de sua entrevista, já estariam, de alguma forma, também contemplados.

#### 4.2.5 O diário da professora Água

Como já dito anteriormente, somente um diário da professora Água foi analisado nesta pesquisa, o de 2008. Ele foi escrito quando a professora atuava em outra instituição.

O diário é dividido em duas seções: os aspectos pedagógicos e os aspectos sociais e psicológicos. Contém, além de seus registros, as observações feitas pela coordenadora pedagógica e também pela psicóloga da escola.

Essa divisão em aspectos pedagógicos e aspectos sociais e psicológicos parece direcionar bastante os registros da professora. Na primeira parte, ela escreveu especificamente sobre as práticas, mas sempre fazia referências às atitudes dos alunos quando do desenvolvimento das mesmas. Nessa seção, a professora colocava também um título para cada registro e o mesmo estava relacionado ao tema da atividade que descreveria. Na segunda parte, a professora separou algumas páginas para cada aluno e ao longo do ano registrou aspectos relativos a cada um deles. A professora mescla registros bastante descritivos com registros em que se coloca mais no texto, em que é possível perceber suas angústias e suas crenças.

Um ponto chama-nos a atenção: os relatos mantêm as suas características ao longo de todo o ano de 2008. Embora existam, ao longo do texto, diversas observações feitas pela coordenação acerca dos registros da professora, as mesmas parecem não interferir no estilo da escrita da professora. Então, outro questionamento nos interpela: que intervenções podem ser feitas junto às professoras que as auxiliem a registrar de forma mais crítica reflexiva, sem interferir a ponto de descaracterizar suas produções?

Os registros da professora Água estão próximos do que Hatton e Smith (1995) classificaram como reflexão descritiva, embora, muitas vezes, seus relatos apresentem características de reflexão dialógica. A ação de descrever está presente em todo o diário, permeada pelas ações de informar e confrontar (SMYTH, 1992 *apud* LIBERALLI, 1999).

#### 4.4 As entrelinhas – o que se percebe além do texto

Ao nos colocarmos diante de tudo o que foi analisado nesta dissertação – os diários de bordo das professoras, suas reflexões sobre a escrita e suas entrevistas – podemos perceber que algumas considerações podem ser feitas para além do processo de escrita e do conteúdo dos diários. Encerraremos este capítulo trazendo algumas reflexões sobre essas considerações.

Um primeiro ponto importante a ser destacado refere-se ao fato que, para as professoras, sujeitos desta pesquisa, os diários de bordo ultrapassaram a prerrogativa de instrumentos institucionais. As professoras Água e Ar, por exemplo, mantiveram o hábito de registrar em diários mesmo depois de mudarem de instituição. As professoras se apoderaram do diário como documento pessoal. Este tornou-se um instrumento que diz de si e para si e que fala de suas ações e para suas ações. É interessante notar que as próprias professoras têm consciência disso:

*...assim, por aprender a fazer e utilizar o diário de bordo como instrumento do meu trabalho procuro utilizá-lo em minha prática desde então.* (Professora Água, reflexão sobre a escrita realizada em abril de 2010)

...o diário é da professora, serve para acompanhar e ter segurança daquilo que está fazendo... (Professora Fogo, entrevista realizada em maio de 2010)

Outro ponto relevante de ser aqui destacado refere-se ao destinatário da escrita. Embora em algumas situações já analisadas nesta dissertação, o fato do texto poder ser lido por outras pessoas causar um certo cuidado em relação à escrita, as professoras destacam seus alunos e a si próprias como destinatários da escrita. A professora Ar afirma que pensa no seu aluno quando escreve, pois ele é o centro de seu trabalho. Tudo que é feito é pensando nele. Em suas palavras, “*minha preocupação na profissão é ampliar o conhecimento daquele que está comigo*” e por isso a escrita é feita pensando em cada um dos alunos. A professora Água também pensa em seus alunos quando escreve. Os registros escritos servem para mostrar o melhor caminho para o desenvolvimento de cada aluno, para mostrar “*como devo agir dali*

*por diante*”. As professoras Fogo, Sol e Terra afirmaram que, ao escrever, pensam em si mesmas. Dessa maneira, assume-se uma postura “*de observar a si mesma*” (Fogo); “*penso no meu progresso e no meu desenvolvimento*” (Sol); percebe-se sua forma de agir (Terra).

A partir da análise dos diários de bordo das professoras, sujeitos desta investigação acadêmica foi possível levantar também alguns pontos, como os discutidos por Pecoits (2009) em sua pesquisa. O primeiro deles diz respeito ao diário permitir que se produzam outros documentos a partir de seus registros. Esse é um ponto destacado por muitas professoras. Os relatórios dos alunos, os relatórios da turma, o levantamento de aspectos que subsidiaram reuniões, coletivas ou individuais, de pais, temas para as reuniões com a coordenação, tudo isso pode advir das releituras feitas dos registros do diário de bordo. Outro ponto diz respeito ao diário servir de instrumento para a troca de experiências e para fomentar encontros entre as docentes. As professoras, sujeitos desta pesquisa, relatam que, no início, quando surgiu a proposta da escrita dos diários de bordo, muitas trocavam seus diários entre si e cresciam muito com essas trocas. Por meio delas, aprendia-se com as experiências dos colegas, percebiam-se novas maneiras de atuar, novas maneiras de lidar com os alunos. As professoras destacam ainda que sentem falta desse espaço de trocas na escola.

Por fim, ao estabelecerem a relação entre a escrita de seus diários de bordo e a possibilidade de reflexão crítica de suas práticas, as professoras relatam em suas entrevistas e nas reflexões sobre a escrita que o sentido maior de escrever é refletir. Os registros no diário de bordo favorecem uma avaliação da prática e por meio dele torna-se possível compreender por que se agiu de determinada forma. Ainda segundo as professoras, escrever gera um movimento de reflexão, pois, ao reler os registros, as professoras, muitas vezes, percebem aspectos que ainda não haviam percebido. Os diários assumem também o papel de organizar o que as professoras têm em mente e de ajudar a apurar a observação do cotidiano. Palavras e expressões como “análise”, “observação”, “olhar apurado”, “releitura”, “oportunidade de ver e refletir” são recorrentemente utilizadas pelas professoras para estabelecerem uma relação entre a escrita e suas reflexões.

Para as professoras, a chamada “reflexão crítica” parece não ter o mesmo significado atribuído por Hatton e Smith (1995). Para elas, “reflexão crítica” significa “simplesmente” se posicionarem verdadeiramente diante dos fatos acontecidos para que possam vê-los de maneira apurada e, a partir deles, efetivarem as mudanças necessárias. Isso parece se

aproximar mais do sentido de reflexão crítica discutido por Freire, no primeiro capítulo desta dissertação. Lembremos que, para o autor, a reflexão crítica está relacionada à possibilidade de posicionamento dos sujeitos diante do objeto/mundo. Talvez, para elas, os sentidos políticos, históricos e sociais da prática pedagógica sejam próprios, não estejam tão claros à luz de referenciais teóricos tradicionais, ou, quem sabe, só não estejam explicitamente colocados em suas escritas conforme esses referenciais desejariam.

Sendo assim, colocamo-nos diante de novos questionamentos: mesmo que as professoras não relacionem suas reflexões a um âmbito maior, considerando os aspectos sócio-políticos-históricos de suas práticas, podemos afirmar que suas reflexões se tornam críticas uma vez que as efetivam no sentido de apropriação de suas práticas? O fato da escrita fomentar mudanças no pensamento e na maneira de agir das professoras já não imprimiria a ela uma possibilidade crítica e emancipadora?



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa acadêmica, nos propusemos a discutir o diário de bordo como instrumento de reflexão crítica dos professores. Partimos do princípio que refletir criticamente pode auxiliar os mesmos em seu desenvolvimento profissional e pode favorecer a apropriação do “ser professor”. Discutir a escrita de professores por meio dos diários de bordo é uma maneira de discutir também a centralidade da reflexão no trabalho docente.

Os estudos citados no primeiro capítulo permitiram estabelecer a relação entre reflexão e docência. Com Dewey (1959), nos apropriamos de uma produção original e clássica sobre o pensamento reflexivo. Segundo esse autor, o pensar reflexivo é marcado pelo encadeamento das ideias, pela consecutividade, pela busca objetivada, pela análise cuidadosa (pesquisa, exame e verificação) e pela seriedade com que o professor se dispõe a refletir. O pensamento reflexivo é marcado também por atitudes como disponibilidade para o novo, o envolvimento, o entusiasmo e a responsabilidade.

Os estudos sobre reflexão crítica fundamentados nas teorias de Paulo Freire (1970, 1977, 1979, 1996) nos permitiram a análise da dimensão crítica da reflexão. Assim, ao longo de toda a dissertação, ao tratarmos da reflexão crítica das professoras, nós a consideramos sob a égide freiriana em que refletir criticamente é uma atitude que permite a aproximação com os fatos de forma verdadeira, a análise minuciosa dos mesmos com vistas à apropriação do seu fazer bem como ao processamento das mudanças necessárias. Os conceitos de práxis e curiosidade epistemológica foram complementares à nossa análise e permitiram discutir a legitimação da reflexão crítica como necessidade da docência.

O debate acerca do profissional reflexivo trazido por Donald Schön nos indicou que a reflexão sobre a reflexão na ação é o ponto específico em que se pode consolidar a reflexão crítica dos professores. A ideia sobre os diários de bordo como instrumento de reflexão crítica ganha mais sentido nesse momento quando, se afastando de seu fazer, o professor o interpela

para compreendê-lo, analisá-lo e possivelmente pesquisá-lo com vistas às mudanças necessárias.

Todas as discussões relacionadas ao professor como produtor de conhecimentos permitiram a configuração deste como protagonista, entendendo que o protagonismo docente traz consigo uma possibilidade de aproximação entre os conceitos de “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “professor como profissional autônomo” e “professor como intelectual” e tem como fundamento a perspectiva que ao professor é possível uma atitude de pesquisa e investigação relacionada à sua prática profissional que lhe favoreça uma apropriação da mesma e também a elaboração de teorias relativas a todas as dimensões do fazer docente.

No segundo capítulo, discutimos a escrita de professores como constitutiva do sujeito e de sua identidade. Portanto, escrever pode realmente auxiliar que o professor se aproprie de si mesmo e de suas ações. Essa é uma perspectiva que pôde ser comprovada na análise dos dados desta pesquisa. As professoras indicam que a escrita dos diários de bordo tem ajudado a compreender sua atuação docente e tem favorecido sua “construção” como professora.

As discussões acerca dos diários de bordo favoreceram a compreensão das possibilidades desse instrumento para a prática profissional. Diversos estudos (ZABALZA, 1994; MARTÍN e PÓRLAN, 2004; ZIBETTI, 1999; LIBERALLI, 1999) concordam que o diário é um instrumento de reflexão sobre a prática que auxilia os professores a pensar sobre elas, possibilita um descortinamento do que se faz e do porquê se faz e gera um movimento de mudança em quem o escreve. Esta pesquisa comprovou que, para as professoras, os sentidos do diário estão relacionados às ações de refletir, repensar, perceber, compreender, analisar, mudar, transformar, entre outras.

A análise dos dados apontou ainda como resultados desta pesquisa que o processo de escrita dos diários de bordo é único e particular. Embora cada professora tenha sua própria maneira de escrita, há muitos pontos em comum. O primeiro deles se refere à periodicidade da escrita. Vimos que as professoras estavam mais preocupadas em escrever o que para elas era relevante do que escrever diariamente. Essa realmente não era uma preocupação. Na verdade, os diários apresentam uma diversidade quanto a periodicidade dos registros: algumas vezes eles correspondem a dias seguidos e outras vezes obedecem a uma outra periodicidade como, por exemplo, semanal.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade dos registros se manterem fiéis aos fatos. Este foi um ponto bastante reforçado pelas professoras. Embora se utilizem de rascunhos e pequenas anotações durante a aula, se preocupam em relatar os fatos acontecidos da maneira mais fidedigna possível no momento de registrar no diário de bordo. Essa parece ser uma forma de compreender a situação. Muitas professoras relatam que escrevem o mais próximo possível do real para que consigam analisar diferentes aspectos sobre o que aconteceu e assim ter uma ideia clara sobre como lidar com esses fatos.

Outro resultado de pesquisa foi perceber que as escolhas sobre o que as professoras registram são marcadas pela importância que cada situação assume para elas. Esse valor da importância é bastante pessoal e subjetivo, é dado por elas. Diante de tudo que acontece no contexto de sua ação profissional, priorizam registrar determinadas situações em detrimento de outras e tais escolhas são feitas baseadas nos sentimentos da professora em relação à situação vivida.

Para as professoras, sujeitos desta pesquisa, a escrita dos diários apresenta diversos sentidos. Ela pode assumir um valor de avaliação da própria prática, um sentido de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e ainda pode ser interpretada como uma maneira de crescimento e desenvolvimento pessoal, além de favorecer estudos e aprofundamentos teóricos.

Determinar se a escrita dos diários era ou não crítico reflexiva foi, desde o início da pesquisa, um dos meus objetivos. Pensei inicialmente que a mesma só pudesse acontecer de uma determinada maneira: ou a escrita era crítico reflexiva ou não era. Ao longo da pesquisa, essa formulação se transformou. Na busca pela compreensão do processo de escrita dos diários de bordo pelas professoras, as nuances da escrita se revelaram e percebi que, muitas vezes, os diários não falam por si. Os registros das professoras ainda não traduzem os sentidos que a escrita adquiriu para cada uma delas.

Desse modo, os resultados relacionados à possibilidade da reflexão crítica por meio dos diários de bordo, à luz dos estudos sobre diários, indicam que os registros das professoras desta pesquisa ainda não alcançaram esse nível de reflexão. No entanto, devemos ser cautelosos em relação à essa conclusão. Embora a escrita ainda não traduza essa dimensão de

reflexão crítica, é possível, em alguns momentos, já vislumbrá-la e, mais ainda, concretamente percebê-la, por meio dos relatos orais.

Uma outra maneira de olhar para esse resultado é considerar que a reflexão crítica pode estar no próprio processo de escrita dos diários. Ao relatar a forma como registram em seus diários de bordo, as professoras traduziram o uso desse instrumento e destacaram que os registros são (re)lidos, servem de incentivo para novas práticas, fomentam indagações e buscas, que fazem pensar. Se o texto dos diários ainda não contempla a dimensão crítico reflexiva, o processo de escrita dessas professoras, sujeitos da pesquisa, pode ser considerado crítico reflexivo, relembrando aqui a perspectiva freiriana de reflexão crítica.

Diante do exposto cabem alguns questionamentos: como favorecer que toda a reflexão efetivada durante o processo de escrita se traduza também em registro escrito? Que ações podem favorecer e auxiliar as professoras nesse sentido? Que atores poderiam auxiliar nesse processo?

As próprias professoras investigadas dão pistas sobre como favorecer esse processo: sugerem que os diários de bordo poderiam ser instrumentos de partilha entre elas e que a escola poderia proporcionar momentos para trocas de experiências com a utilização dos diários de bordo.

É oportuno destacar, neste momento, alguns limites desta pesquisa. Em função dos recortes, não foi possível analisar de maneira mais contundente alguns temas também relatados nos diários das professoras como, por exemplo, os dilemas vividos na profissão docente. Um outro limite da pesquisa refere-se à discussão sobre a relação entre a escrita do diário de bordo e as mudanças nas práticas das professoras. As professoras destacaram, recorrentemente em seus relatos, que escrever as levou a refletir sobre suas práticas e, muitas vezes, modificá-las. Identificar e compreender quais são essas mudanças não foram dimensões contempladas por esta pesquisa. Outra limitação relaciona-se ao fundamento que alicerça todo o debate acerca dos diários de bordo, qual seja, a relevância da reflexão crítica para a configuração do professor como produtor de teorias sobre a docência. Partiu-se desse pressuposto, porém, não foi possível para esta pesquisa estudar as teorias subjacentes às práticas das professoras, sujeitos desta pesquisa.

Por fim, toda pesquisa carrega consigo possibilidades para novos estudos. Ao longo desta dissertação, levantamos questionamentos que podem subsidiar novas discussões, mas algumas se fazem mais prementes: se a formação do educador acontece em um processo contínuo e ininterrupto, quais são as possibilidades da escola como espaço e tempo de formação? Sendo a reflexão crítica uma premissa preponderante do trabalho docente, que ações a escola pode desenvolver para fomentá-la? Como a escola pode proporcionar a concretização da prática de escrita dos diários de bordo? E, finalmente, como os diários de bordo poderiam ser utilizados efetivamente de maneira a favorecer a reflexão crítica dos professores?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Arantes, 2001

\_\_\_\_\_, **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São paulo: Cortez,2003

ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em <[www.ipv.pt/millennium/millennium29/30](http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30)> acesso em: 20/06/2009

ANDRÉ, M. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre** – Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

BATISTA, S.H.S.S.; MENESES, J. G. C. **Revisitando a prática docente** – interdisciplinaridade, políticas Públicas e Formação.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**.Lisboa: Edições 70, 1979.

CARDOSO, B.;TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**.São Paulo: Trajetória Cultural, 1989

CONTRERAS,J.A **autonomia de professores**. São Paulo: Córtez, 2002

DEMO, P. **Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997

DEWEY, J. **How we think**. Londres: Heath, 1933.

\_\_\_\_\_. Como pensamos. São paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: PEREIRA, E.M.A.(org) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.33-71

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de professores para a educação básica**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p.253-264.

\_\_\_\_\_. Formação de professres – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica,2006

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (org.) trajetórias e processo de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

DINIZ-PEREIRA, J.E; ZEICHNER, K. M (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

DINIZ-PEREIRA, J. E.; CAÑETE, L. S. C. A escrita do diário de bordo e as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática docente. In: Mitsi Pinheiro de Lacerda (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2009, p. 17-36.

ELLIOTT, J.Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: PEREIRA, E.M.A.(org) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.137-152

ESPERANÇA, J. A. Diário de docência: A reflexão sobre a ação como possibilidade de (res) significação de práticas pedagógicas. Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática Disponível em <[www.ceamecim.furg.br/~tusnski/paginas/paulofreire](http://www.ceamecim.furg.br/~tusnski/paginas/paulofreire)> Acesso em 19/06/2009.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. **Professora- pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A,2002

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: editora UNESP,2000.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**.Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau – registro de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1979

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade** São Paulo: Cortez Editora, 1995

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente.Araraquara: Junqueira & Martins editores, 2005

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA. A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-78

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In: NÓVOA. A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110

KLEIMAN, A. B.(org.) **A formação do professor**. Campinas: Mercado das letras, 2001.



LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R. e GARCIA, M. de F. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

LÜDKE, MENGA. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: PEREIRA, E.M.A.(org) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007

NÓVOA. A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

NUNES, T. “A experiência inglesa”. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). **Professores: Formação profissão.** Campinas: Autores Associados/Nupes/Unesco, 1996

OLIVEIRA, C.M.K.M.(org.) **Rede de Saberes – Diferentes práticas e novos saberes na formação docente.** Belo Horizonte: Editora New Hapmpton Press, 2006

MELLO, L. S. Diário de aula e a formação docente: a relação entre a leitura, escrita e produção do conhecimento. Associação de leitura do Brasil. Disponível em < [www.alb.com.br/anais14/sem11/c11017.doc](http://www.alb.com.br/anais14/sem11/c11017.doc)> Acesso em 25/06/2009

PECOITS, S.da S. **Querido diário?** Um estudo sobre registro e formação de professores. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

PEREIRA, E.M.A.(org) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Trad.Cláudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52

PONTE, J.P. **Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática**. Disponível em [WWW.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/docs-pt/95-luso.rtf](http://WWW.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/docs-pt/95-luso.rtf) Acesso em 19/06/2009

PORLÁN, R. e MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: artmed, 1998

SAMPAIO, M. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**- diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários de aula. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **El profesional reflexivo – Como piensam los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998

SOUZA, J. V.A. (org.) **Formação de professores para e Educação Básica – Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SZMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002

ZABALZA, M. A. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

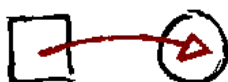
ZAGO, N, CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil**. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação da UFMG**

Prezada Professora,

Tendo em vista o prosseguimento da pesquisa intitulada “O diário de bordo como instrumento da reflexão crítica da prática do professor” necessitamos que responda ao questionário abaixo, com vistas a traçar o perfil das professoras envolvidas na pesquisa. Reiteramos que os dados serão sigilosos e que ficarão arquivados com o orientador da pesquisa.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Cordialmente,

Lílian Sipoli Carneiro Cañete – Mestranda  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz- Pereira - Orientador

1 - Qual a sua idade?

( ) de 20 a 30 anos

( ) de 31 a 40 anos

( ) de 41 a 50 anos

2 – Há quanto tempo atua no magistério (Educação Infantil e Fundamental I )?

( ) entre 5 e 10 anos

( ) entre 11 e 15 anos

entre 16 e 20 anos

entre 21 e 25 anos

3 – Há quanto tempo atua nessa escola?

entre 1 e 5 anos

entre 6 e 10 anos

entre 11 e 15 anos

entre 16 e 20 anos

entre 21 e 25 anos

4 – Em quantas escolas já trabalhou?

01 escola

02 escolas

03 ou mais escolas

5 – Você utiliza instrumentos para registro da prática pedagógica?

sim             não

Quais?

fotografias

filmagens

portfólios

caderno de planejamento das aulas

escrita reflexiva

escrita de relatórios de alunos e da turma

outros

## APÊNDICE B – REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação da UFMG**

Prezada Professora,

Tendo em vista o prosseguimento da pesquisa intitulada “O diário de bordo como instrumento da reflexão crítica da prática do professor” gostaríamos de propor a escrita de um texto onde você pudesse descrever o processo de escrita de seu diário de bordo. Sugerimos alguns pontos que julgamos relevantes para compreender o referido processo de escrita, tais como: quando e como você começou a escrever seu diário de bordo; o que você prioriza ao escrever; com que periodicidade você escreve; como é o processo de escrita do diário: quando escreve, como escreve.

Além disso, seria importante relatar o impacto da escrita do diário em sua prática profissional (caso você o perceba), explicitando pontos que julga relevantes.

Reiteramos que os dados serão sigilosos e que ficarão arquivados com o orientador da pesquisa.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

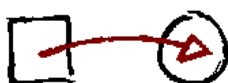
Cordialmente,

Lílian Sipoli Carneiro Cañete – Mestranda  
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz- Pereira - Orientador

## **APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Como você se descreveria profissionalmente? Que curso de graduação concluiu? Fez Pós-graduação? Em quê? Descreva sua trajetória como educadora.
- 2) Que uso faz ou que sentido dá ao que registrou?
- 3) O que escolhe colocar no diário? Como seleciona? Registra tudo ou escolhe algo específico? Escreve sobre a escola? Escreve sobre os pares? Escreve sobre si? Escreve sobre os alunos? Escreve sobre a aula? No seu ponto de vista, por que desta escolha?
- 4) Que tipo de texto prioriza? Narrativo, descritivo, por tópicos? Por que escreve assim?
- 5) Processo de escrita: Que horas escreve? Frequência da escrita? Escreve um rascunho depois transcreve? Escreve direto? Existe o ímpeto de escrever? Escreve e desmancha, escreve e não põe?
- 6) Sentimentos que motivam a escrita: o que provoca o desejo de escrever? Em que, quem pensa quando escreve?
- 7) Em termos de prática pedagógica que sentido tem a escrita ? É possível relacionar seus registros escritos e a reflexão crítica do seu fazer?

## APÊNDICE D – FICHA DE ANÁLISE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
 Conhecimento e Inclusão Social  
 Faculdade de Educação da UFMG

Professora: \_\_\_\_\_

### Diários

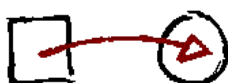
| TEMA | INCIDÊNCIA | ABORDAGEM |
|------|------------|-----------|
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |
|      |            |           |

### Temas destacados

➤ REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA:

➤ ENTREVISTA:

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação da UFMG**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezada professora,**

Estou participando do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE / UFMG, na linha de pesquisa “Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos”, em nível de mestrado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como interesse o processo de produção dos diários de bordo pelos professores, buscando compreender as implicações desta escrita para a constituição de uma prática reflexiva do professor.

Para o desenvolvimento da pesquisa se adotará uma abordagem metodológica prioritariamente qualitativa, dado o objeto de estudo. Como os diários de bordo produzidos por vocês (educadores do Colégio, localizado em Belo Horizonte, MG) serão o objeto desse estudo, utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental (no caso os diários de bordo redigidos por vocês) e entrevista semi-estruturada, com a intenção de compreender o processo da escrita: como escrevem, quando escrevem, o que priorizam ao escrever, que relações estabelecem entre seus escritos e a reflexão crítica de suas práticas.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando a presente carta de consentimento, para que eu possa realizar a pesquisa com vocês educadores do Colégio Santa Rita de Cássia.

Esclareço que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. As identidades pessoais das entrevistadas serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. As



entrevistas serão gravadas em MP4 (ou afins) e serão devidamente arquivadas pelo professor orientador da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento desta investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles que dela participam. Mesmo assim, caso seja de vosso desejo, poderá desistir da participação nesta pesquisa sem prejuízo algum ou penalidade.

Em qualquer momento entre em contato comigo ou meu orientador, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones e endereços que se encontram logo abaixo.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo telefone (31) 3409-4592.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE e pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ao qual pertence meu orientador, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Na expectativa de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

|  |
|--|
| Lílian Sipoli C. Cañete<br>Mestranda em Educação<br>Telefone: 31 9374 5260<br>liliansipoli@globo.com |
|--|

|   |
|---|
| Prof. Doutor Júlio Emílio<br>Diniz - Pereira - Orientador<br>telefone: 31 3476 7355<br>juliodiniz@fae.ufmg.br |
|---|

-----

Eu, \_\_\_\_\_, professora do Colégio, declaro estar suficientemente esclarecida sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Lílian Sipoli Carneiro Cañete, aluna do Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da faculdade de Educação – FaE/UFMG e pelo seu orientador Prof. Doutor Júlio Emílio Diniz Pereira. Fui informada e estou ciente dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que garante minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da concessão de meus diários de bordo e de entrevistas.

NOME: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005  
Campus Pampulha  
Belo Horizonte, MG - Brasil  
31270-901

coep@prpq.ufmg.br

Tele fax 31 3409-4592

## **ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS NA FORMAÇÃO SOBRE OS DIÁRIOS DE BORDO**

### **O papel do registro na formação do educador**

**Madalena Freire**

*"o que diferencia o homem do animal  
é o exercício do registro  
da memória humana"*

**Vygotsky**

O educador no seu ensinar, está em permanente fazer, propondo atividades, encaminhando propostas aos seus alunos. Por isto mesmo sua ação tem que ser pensada, refletida para que não caia no praticismo nem no "bomberismo pedagógico". Esta ação pensante, onde prática, teoria e consciência são gestadas é de fundamental importância em seu processo de formação. Contudo, não é todo educador que tem apropriado seus desejos, seu fazer, seu pensamento na construção consciente de sua prática e teoria. Como despertá-lo deste sonho alienado, reproduzidor mecânico de modismos pedagógicos? Como formá-los para que sejam atores e autores conscientes de seu destino pedagógico e político? Como exigir que já estejam prontos para determinada prática pedagógica se nunca, ou muito pouco, exercitaram o seu pensar reflexivo e a socialização de suas idéias? O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a

avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. Mas não é fácil escrever e refletir sobre nossa ação de ensino. No decorrer destes anos, desde 1979, tanto no acompanhamento da reflexão de educadores, como no meu exercício permanente de reflexão e registro sobre a minha própria prática, tenho me certificado da importância desse exercício no processo de apropriação do pensamento. A seleção, por cada um, do que é relevante ser registrado se faz lenta e gradual. A princípio não há clareza sobre as prioridades, sobre o que é importante guardar para além da lembrança, às vezes vaga, que pode ser guardada pela memória imediata. No processo de formação de educadores entendemos ser de extrema importância o desenvolvimento do registro enquanto ação sistemática e ritual do educador. Nesse sentido, nossa proposta no curso de formação estrutura-se de forma a propiciar esse exercício, primeiramente, através da escrita sobre a aula, da sua síntese, que exige o exercício do registro em dois momentos distintos: primeiro, no ato mesmo da aula e depois, já distanciada dela. No primeiro momento, o exercício de observação e escuta subsidiam o registro apontando para os dados mais relevantes e significativos. Na aula, os educadores em curso observam as ações de ensino bem como a dinâmica constituída pelo grupo e acompanham a discussão dos conteúdos tratados. O registro posterior, longe do espaço/tempo em que ocorreu a ação, caracteriza um outro e distinto movimento reflexivo. É nesse momento que os dados coletados podem ser interpretados lançando luzes à novas hipóteses e encaminhamentos, tanto no que diz respeito às ações de ensino, quanto no que aponta para as necessidades da aprendizagem. Dessa maneira, o educador, leitor e produtor de significados, cerca com rigor o seu pensar estudioso sobre a realidade pedagógica. Mas não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo. Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são "fundadores da consciência" e assim sendo, sem risco de nos enganarmos, são também instrumentos para a construção de conhecimento. Nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar. O registro é instrumento para a

construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação.

Fonte : Espaço Pedagógico/2007

Disponível em [www. espacopedagogico.terapad.com](http://www.espacopedagogico.terapad.com)

## PROGRAMA TV ESCOLA – SÉRIE PROJETOS

### Programa 1

#### O DIÁRIO DE CADA UM

Fátima, incomodada com professores tarefeiros, procura orientá-los. Conversa com cada um. Observa, anota, discute, registra, dá subsídios (textos, informações), planeja junto, avalia o trabalho e faz propostas.

Fátima faz seu diário:

*Como diretora que coordena o trabalho pedagógico da escola, há anos tenho estado preocupada com a melhoria da qualidade do que se propõe aos alunos. Cansei de observar propostas nas quais se gasta um tempo enorme, muita energia e paciência, mas pouco se aprende. Aulas em que os alunos não precisam conectar mais do que dois neurônios, atividades sem sentido, mecânicas e repetitivas, sem qualquer relação com o que se faz fora da escola.*

*Ultimamente, o que mais tem me incomodado é perceber que, tal como os alunos, muitos dos 'meus' professores também agem de forma mecânica, ritualizada, sem refletir a respeito aquilo que propõem. No cotidiano da escola, são poucas as situações em que o professor é convidado a pensar sobre sua prática e em formas de transformá-la. Tenho feito o possível para favorecer o desenvolvimento profissional do meu grupo: observo-os dando aula, escolho textos teóricos para discutirmos, seleciono vídeos para assistirmos e debatermos, indico bibliografia para os projetos em andamento, ajudo os professores em seus planejamentos, proponho que socializem suas experiências de sala de aula, convido especialistas para dar palestras, levo informações sobre cursos que possam ajudá-los na sua formação...*

*Uma das coisas que acho mais importante é acompanhar de perto cada professor, para poder auxiliá-lo melhor, mas isso nem sempre é possível. O tempo, sempre escasso, não permite que eu converse pelo menos uma hora por semana com cada um (o que seria ótimo) e temos de ficar improvisando, conversando 'picadinho': um pouquinho na hora do lanche, ou na entrada, ou na saída, colocando uma substituta na sala de aula e 'roubando' o professor de sua classe por alguns instantes... Assim, acabamos por falar apenas das urgências, e o apoio ao desenvolvimento do professor vai aos trancos e barrancos.*

*Pensei que, se os professores passassem a escrever sobre sua prática, eu teria uma forma de acompanhar mais de perto o que se passa na sala de aula e na cabeça do professor, para poder intervir mais, de forma sistemática e individual. É claro que eu não estava me referindo àqueles diários de classe que se conhece - os burocráticos, de capa verde ou rosa -, que servem para o controle da secretaria. Mas, como começar essa empreitada? Por onde?*

*A primeira coisa que fiz foi, em nossa reunião semanal de avaliação e planejamento, conversar com os professores a respeito disso. Pedi para que todos procurassem descrever por escrito as atividades desenvolvidas em um dia de trabalho. Na próxima reunião, os registros seriam compartilhados e comentados. Os resultados variaram muito.*

Mais razões para fazer um diário. A partir do momento em que coloca no papel aquilo que pensa, o professor entra em contato com suas próprias idéias e passa a vê-las com mais distanciamento. Assim, pode reformulá-las. O texto escrito tem permanência, pode ser revisitado e servir como agente transformador para o próprio autor.

**[...] é a idéia do descentramento [...]: a personagem que descreve a experiência vivida se dissocia da personagem cuja experiência se narra (o 'eu' que escreve fala do 'eu' que agiu há pouco [...]) (Miguel B.Zabalza, *Diários de aula*)**

Para o professor que sente na própria pele a complexidade do ato de escrever é mais fácil pensar em boas propostas de escrita para seus alunos. Além disso, ele é um modelo, e é mais fácil convencer os outros de que algo é importante quando nós mesmos acreditamos nisso.

**O ato de escrever requer o estabelecimento contínuo de conexões e a manipulação da informação. Não se pode escrever, pelo menos num registro diário, de modo mecânico e inconsciente [...]. (Idem)**

A escrita de um diário registra o percurso de uma classe: suas dificuldades, suas conquistas, suas preferências... configurando, assim, sua história.

**[...] O fato de escrever sobre sua própria prática leva o professor a aprender através da sua narração. (Idem)**

## **CADA UMA DO SEU JEITO**

Dirce escreveu resumidamente:

*7:30 Cheguei à escola e me encontrei com os alunos no pátio.*

*8:00 Fizemos a entrada e encaminhei a correção da lição de casa.*

*8:30 Atividade de Matemática.*

*9:15 Lanche e recreio.*

*9:45 Leitura silenciosa.*

*10:00 Ensaio da quadrilha.*

*11.00 Cópia da Lição de Casa.*

*11:15 Arrumação da classe.*

**Luísa** escreveu colocando alguns questionamentos, mas ainda de modo muito confuso, pois não conseguiu deixar claro quais eram suas propostas:

*Roda de conversa = combinar atividades do dia. Mãe do Nathane pediu a receita do bolo de fubá que fizemos ontem*

*= o colar de bandeirinhas que será utilizado no dia de nossa festa junina. Por que resolvemos usar o colar? Quais serão as brincadeiras?*

*Na lousa = escrita de todas as atividades que serão desenvolvidas no dia ~ numeramos de 1 a 7 = cada bandeirinha tem uma figura que corresponde a uma brincadeira. (Rapidinho eles 'sacaram') = cada criança usou a régua, mediu barbante e cortou para montar o seu colar.= problemas que surgiram: colaram bandeirinhas iguais, faltarem bandeirinhas: contavam várias vezes, 'faltou um' e não conseguiam descobrir qual atividade que faltava.> Se o número de bandeirinhas fosse menor, será que a atividade teria sido mais adequada? (Nathane: "Foi muito difícil, prof")*

**Ana** não escreveu.

**Leonice** escreveu abordando apenas aspectos afetivos, com pouca reflexão sobre sua própria ação:

*Hoje fez frio e muitas crianças vieram sem casaco. Coitadinhos...*

*Sentamos para conversar sobre o fim de semana e eles contaram o que haviam feito. Todos participaram com muita animação da conversa. Depois, pedi que desenhassem o que mais gostam de fazer na festa junina. Eles adoraram esse tema e fizeram lindos desenhos. Depois do recreio contei uma história e Fábio não parou quieto um minuto e tive que ficar muito brava com ele...*

*Fiz um ditado com palavras de festa junina, prestaram muita atenção e fizeram uma letra caprichada. Pamela não quis escrever e começou a chorar, ela sempre faz isso. No final do dia, copiaram os problemas de matemática da lição de casa (incluí o nome de alguns alunos nos problemas e foi uma festa!).*

**Ivone** escreveu, mas não quis mostrar.

**Izabel** foi quem fez um diário mais reflexivo, pois já tinha o hábito de escrever:

*[...] Na segunda atividade, fiz mais uma tentativa de trabalhar problemas em matemática e mais uma vez, fiquei muito satisfeita. Pensei em trabalhar problemas com o jogo de trilha, que é um jogo com o qual são super-familiarizados e que, portanto, não iriam ter dificuldades em entender os problemas; uma vez que eu queria fazer um pouco de subtração, achei que a 'volta' da trilha seria um bom modo de trabalhar. Todos viraram as mesas para a frente, escreveram nome e data. Fiz um desenho de uma trilha na lousa, eles sabiam bem o que era e então lhes disse: "Uma pessoa está jogando trilha e ela tira 6, depois 5 e depois 6. Em que casa ela vai parar?"*

*Alguns foram fazendo 'de cabeça', outros com os dedos, outros desenhando pauzinhos e alguns poucos desenharam a trilha. Continuei, dizendo que havia tirado  $6 + 4 + 4$ , e continuaram a seguir pelo mesmo raciocínio. Disse-lhes então que eu os aconselhava a desenhar a trilha, pois agora iria complicar um pouco. Levei um susto, pois Erik começou a chorar dizendo que não estava conseguindo fazer. Não me assustei com ele, mas comigo mesma, que estava na frente dele e sem perceber a ansiedade em que ele estava. Ajudei-o a desenhar uma trilha, fui acalmado-o e fazendo junto com ele.*

*Logo ele estava tão 'numa boa' que quando acabou de fazer, disse todo sorridente: "e qual é pra fazer agora?"*

*Continuando, depois desse entrevero, expliquei que 'a pessoa' (do jogo) era muito azarada e tinha caído numa casa que tinha de voltar 10 para trás. Alguns fizeram de cabeça; para minha surpresa, João a partir daí desenhava a trilha e foi indo para trás, muitos fizeram isso e perderam tempo desenhando a trilha. Outros fizeram com pauzinhos, outros, como a Marília, com a ajuda dos dedos, contando de trás para a frente.*

*Depois pedi mais 8 para trás e utilizaram a mesma estratégia. Acho que foi uma boa atividade, pois permitiu 'que cada um resolvesse à sua maneira. Na próxima vez, vou propor uma trilha de 5 em 5. Será que vai ser muito difícil?*

## **A HORA DOS COMENTÁRIOS**

Não foi fácil socializar os escritos e comentá-los, mas foi um bom começo. Discutimos as vantagens e os objetivos desse tipo de escrita. Alguns professores se mostraram resistentes à idéia, disseram que era 'chato', que não se sentiam à vontade para escrever, pois achavam que não seria útil, não serviria para nada. Disse-lhes que faz parte do processo de escrita começar com um diário bastante descritivo mas que, aos poucos, conforme fossem praticando e se familiarizando com esse instrumento, a tendência era que colocassem as idéias por trás das ações e não apenas as ações. Ressaltei que o fundamental era que a escrita deixasse transparecer seus pensamentos, suas dúvidas, suas questões e idéias, não que fosse um relato frio, objetivo e preciso dos fatos. "Quanto mais quente, melhor!" Ou seja, quanto mais se deixassem levar pela própria escrita, mais rico o diário se tornaria. Sugeri também que poderiam ilustrar o diário com produções das crianças, com enunciados das lições, fotos, recortes enfim, tudo que dissesse respeito à vida da classe. Dando continuidade a minhas estratégias de sedução quanto à importância e à necessidade de registrar a prática pedagógica, trouxe para o grupo vários livros escritos na forma de diário, para que pudessem apreciar o gênero e, quem sabe, aprender com tão competentes escritores... O livro que fez mais sucesso foi *As janelas do Paratii*, de Amyr Klink. Além das ilustrações maravilhosas, o texto é realmente muito bonito. Propus ainda a leitura e a organização de um seminário de dois textos teóricos sobre o assunto e, aos poucos, venho ganhando esse meu grupo. Atualmente, as reflexões têm sido uma constante; encontro nos diários deles afirmações, questionamentos sobre a qualidade das propostas, preocupações com cada aluno em especial, solicitação de ajuda, de bibliografia...

Penso que, futuramente, vou pedir para escreverem pequenos relatórios para enviar aos pais, a respeito do trabalho desenvolvido com os alunos; sei que o diário é um bom ponto de partida. Mas, vamos devagar com o andor, que o santo é de barro! Esta viagem apenas começou... Mas avalio que grandes mudanças estão por vir, pois, como recém escritores, meus professores começam a navegar por mares nunca dantes navegados...

## **BIBLIOGRAFIA**

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

*Psicologia e currículo*. São Paulo, Ática, 1996.

COLOMBO, Cristóvão. *Diário da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Porto Alegre, L&PM, 1991.

FILIPPOVIC, Z. *O diário de Zlata*. São Paulo, Cia. Das Letras, 1994.

KLINK, Amyr. *As janelas do Paratii*. São Paulo, Cia. Das Letras, 1993.