

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Edna Moreira dos Santos

**DIÁRIOS DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
análise, reflexões e contribuições para o
desenvolvimento profissional docente**

Taubaté – SP
2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Edna Moreira dos Santos

**DIÁRIOS DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
análise, reflexões e contribuições para o
desenvolvimento profissional docente**

Dissertação apresentada para a banca de Defesa para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Taubaté – SP
2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237d Santos, Edna Moreira dos
Diário de aula no Ensino Fundamental I: análise, reflexões e contribuições para o desenvolvimento profissional docente. / Edna Moreira dos Santos. - 2019.
117f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro,
Departamento de Pedagogia.

1. Formação continuada. 2. Desenvolvimento Profissional.
3. Professor reflexivo. 4. Diários de aula. I. Título.

CDD – 370

EDNA MOREIRA DOS SANTOS

**DIÁRIOS DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
análise, reflexões e contribuições para o
desenvolvimento profissional docente**

Dissertação apresentada para a banca de Defesa para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Moura Ribeiro

Data: 19/09/2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura

Dr.^a Gabriela Miranda Moriconi

Fundação Carlos Chagas

Assinatura

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por guiar-me, abençoar-me e proteger-me em todos os momentos da minha vida.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São José dos Campos por me conceder bolsa de estudos, incentivando minha formação pessoal e profissional.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Moura Ribeiro pela atenção, paciência, dedicação, amabilidade e pontualidade comigo.

Agradeço as minhas amigas, Eliane Carneiro de Araújo e Fátima Roseni Costa, por me incentivarem a ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação desta Universidade.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté pelos momentos de reflexões acerca do trabalho docente, incentivando sempre a buscar melhorias e conhecimento.

Agradeço à Dr.^a Gabriela Miranda Moriconi e à Prof.^a Dr.^a Ana Maria Correa Gimenes Calil por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa e pela contribuição tão rica e significativa destinada ao meu trabalho.

Agradeço a minha turma de Mestrado, Turma A / MPE 2017, pela parceria, companheirismo e incentivo constante.

Agradeço as minhas filhas Bruna e Stela, por serem pacientes comigo, na minha ausência e nos momentos árduos do meu estudo, acreditando nas benfeitorias advindas do mesmo.

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

José Saramago

RESUMO

A formação continuada é uma preocupação constante quando pensamos sobre o desenvolvimento profissional docente devido à necessidade que cabe à escola de atender a sociedade que está em mudanças contínuas e diversas. Percebem-se lacunas na formação docente, desde a formação inicial, pois, embora os órgãos governamentais procurem garanti-la nas universidades, nas escolas e em centros de formações, ainda assim mostra-se deficitária, visto que a qualidade da educação no Brasil ainda não é a desejada. Uma das alternativas que apresentam resultados positivos na formação de professores está relacionada com articulação do tripé: universidade, currículo acadêmico e escola. Desse modo, promovendo a articulação entre uma pesquisa de Mestrado (universidade) e professoras em seu ambiente de trabalho, nossa pesquisa apresentou a proposta de construir diários de aula como instrumento reflexivo da prática docente a professoras de uma rede pública do interior paulista. Iniciou-se esse estudo a partir do seguinte problema: De que forma a elaboração de um diário de aula pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a prática reflexiva do professor? Nosso objetivo é promover e reconhecer as reflexões sobre a prática docente; para tanto as participantes da pesquisa registraram em diários de aula aquilo que consideraram importante ser revisto em busca de melhoria da prática docente. Os principais autores que fundamentam essa pesquisa são: Zabalza (2004), acerca da construção dos diários de aula para prática reflexiva docente; Imbernón (2010), Nóvoa (1995) sobre a formação continuada e Schön (2000), Dewey (1933 apud ZEICHNER,1993), Zeichner (1993) a respeito do profissional reflexivo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizou dois tipos de instrumentos: registro em diários de aula e entrevista semiestruturada. No início do estudo, quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental aceitaram participar da pesquisa, mas, durante o percurso, houve desistência de duas professoras. A coleta de dados ocorreu de fevereiro a junho de 2018. A análise desses dados coletados revelou o quanto os registros reflexivos foram significativos e importantes às professoras, conforme ficou evidente em suas declarações a respeito da mudança e/ou manutenção de determinadas práticas. Constatou-se, ao final dessa pesquisa, a validade e a importância do registro em diário de aula como instrumento fundamental para o professor que deseja ser um profissional reflexivo sobre suas ações e estratégias realizadas em sala de aula e que tem o objetivo de melhorar sua prática de forma pontual e sistemática, contínua e eficiente, buscando o ensino diferenciado, igualitário, eficaz e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Professor reflexivo. Diários de aula.

ABSTRACT

The continuing formation is a constant concern about teacher professional development because of the needs of the society that it is in continuing and various changes. There are some gaps in the teacher formation, since the initial, although government agencies try to secure this formation in the university, in schools and formation centers. The education quality, in the Brazil, is not the desired. One of the alternatives that presents good results in the teacher formation is concerned with the tripod articulation: university, academic curriculum and school. Therefore, by promoting the articulation between a master research (university) and teachers in their work environment, it was presented a proposal to build classroom diaries as reflexive instrument of teacher practice to teachers of a public network of the paulista inland. The problem question of the research was "In what way does the elaboration of classroom diary may contribute to professional development and reflexive teacher practice?" The research objective was promoting and recognizing the teacher reflections about the teacher practice. The participants wrote in the diaries what they have considered important to be revised in order to improve teacher practice. The main authors that based the research were Zabalza (2004), about building classroom diaries to reflexive teacher practice, Imbernón (2010), Nóvoa (1995) about continuing formation and Schön (2000), Dewey (1933 apud ZEICHNER,1993), Zeichner (1993) are the theorists that based about the reflexive professional. This research with qualitative approach used two instruments: recording in classroom diary and semistructured interview. In the beginning, four teachers from the lower elementary school accepted to participate of the research, but during it, there was waiver from two teachers. Data collection was in a period of five months, from February to June of 2018. The analyses of this data showed how much the reflexive registers were significant and important to the teachers, according to their declarations about the change and/or the continuing of some practices. In the final of this research, it was confirmed the validity and the importance of the register in classroom diary as a fundamental instrument to the teacher that desires to be a reflexive professional. Besides, this reflection contributes for the professional that it reviews his/her action and strategies in classroom, with the aim to improve his/her practice in a punctual, systemic, continuous and efficient way, in order to get a differentiated, equal, efficient and good quality education.

KEYWORDS: Continuing formation. Professional development. Reflexive teacher. Classroom diaries.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese: Metodologia	58
Quadro 2 – Categorização dos diários	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	21
2.1 Diários de aula e professores reflexivos	21
2.2 Formação docente: conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional	28
2.3 Professores reflexivos: conceito e sua importância para a qualidade do ensino	38
3. FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA REFLEXÃO DE REGISTROS EM DIÁRIOS DE AULA	46
3.1 O que são diários de aula?	46
3.2 Construção de diários de aula: instrumento fundamental para a formação continuada do professor reflexivo em sua prática	48
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1 Tipo de Pesquisa	54
4.2 Participantes da Pesquisa	54
4.3 Instrumentos	55
4.4 Procedimentos para Coleta de Dados	56
4.5 Procedimentos para Análise de Dados	59
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
5.1 Caracterização geral do diário da professora Bruna	62
5.2 Caracterização geral do diário da professora Stela	63
5.3 Os diários de aula: trabalho docente, organização escolar e aprendizagem dos alunos	65
5.3.1 O trabalho docente	66
5.3.2 Organização escolar	74
5.3.3 Aprendizagem dos alunos	84
5.3.4 Importância e contribuição dos registros das entrevistas como instrumento de reflexão sobre a prática	88

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7 REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE I – Instrumento de coleta de dados – Roteiro das Entrevistas	112
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
ANEXO B – Protocolo da Plataforma Brasil	116

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma questão frequente no âmbito da educação, desde a formação inicial e em todo o período do exercício de sua profissão. Isso ocorre devido à complexidade da profissão e à necessidade de adequação para atender as demandas da sociedade que está em permanente mudança. É imprescindível que o profissional docente esteja em constante formação, ainda que o espaço escolar se encontre com estrutura e organização ultrapassadas. Além disso, o conhecimento não é algo finito, portanto faz-se necessária a contínua formação. Também não há como negar os saberes que o professor traz, mesmo antes de sua formação. Há uma história de vida com ideais, valores e crenças que, de certa forma, interferem no sujeito em questão. A respeito disso, Day (1999, p. 17) defende que “o pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham”.

Pimenta (2008) afirma que o conhecimento elaborado por especialistas não passa pela ação da prática, chegando ao professor um conhecimento produzido e legitimado por outro. Isso não quer dizer que esse conhecimento não seja necessário, pois a teoria sobre o ensino permite compor os saberes do profissional. Porém, a prática deve ser o cerne da produção de novos conhecimentos, sendo o professor um articulador do saber pesquisado com sua prática, de modo que interiorize e avalie as teorias em sua experiência cotidiana, adequando-as às suas necessidades para desenvolver seu trabalho, tornando-se, assim, um especialista do fazer.

Em relação aos saberes produzidos pelo conhecimento elaborado por especialistas, Tardif (2012, p. 230) declara que o professor é visto, muitas vezes, como aquele que “aplica o conhecimento produzido por outros” e como indivíduo cujas atividades são impostas pela sociedade e por programas de ensino, tornando-o um profissional técnico capaz de executar ações ditadas e não elaboradas por ele próprio. Nessa perspectiva, parece que o professor não consegue, por si mesmo, elaborar, intervir e reformular ideias, pensamentos, atitudes em sua prática profissional. Considerá-lo como um repetidor de ideias e de programas, incapaz de formar ou formular seus próprios saberes, é despojá-lo de ser ator social desses saberes. Tardif (2012) é contra essa visão tecnicista, pois alega ser redutora do ensino, sendo

necessário considerar a “subjetividade dos atores em atividade”, ou seja, dos próprios professores. Além disso, esse autor acrescenta que o professor é:

[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2012, p. 230).

Percebe-se que a formação do professor envolve um conjunto de fatores que fazem parte da história de sua vida e estão interligados ao seu modo de pensar e de agir, definindo o sujeito profissional. Além disso, essa formação se efetiva na ação cotidiana de ensino desse profissional, ou seja, na atuação direta com os alunos que, assim como ele, são sujeitos sociais, os quais trazem histórias, crenças e costumes. Acerca disso, afirma Sacristán (1995) que:

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Seguindo esse ponto de vista, tendo o ensino como prática social entre sujeitos reflexivos – professor e alunos – com suas histórias e vivências, a presente pesquisa tem como foco a formação contínua e profissional do professor, o qual se torna sujeito formador de si mesmo e, por meio da reflexão de sua própria prática, torna-se capaz de mudá-la, revê-la e “renovar os seus conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (DAY,1999, p.16). Acerca dessa perspectiva reflexiva e prática na formação docente, Pimenta (2008) destaca um requisito imprescindível para o sucesso da implantação de mudanças: reconhecer os professores como sujeitos participantes das propostas a serem implantadas, incorporando suas ideias e seus conhecimentos.

Dessa forma, entendemos, em nossa pesquisa, que o professor é agente de transformação da sua própria formação, numa busca contínua de conhecimento e de outras perspectivas para o desenvolvimento de sua prática, e precisa ser profissional, ativo e pesquisador constante, não só para obter conhecimento sobre as mudanças ocorridas e necessárias no âmbito educacional, como também na relação, na

interação, no diálogo permanente com os educandos. Sobre isso, Feldmann (2009) destaca a falta de conexão entre teoria e prática, sendo necessário um olhar para a prática pedagógica concreta, a qual não repete modelos nem padrões estagnados. Esse autor ressalta a necessidade de uma prática articulada numa ação “dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Percebendo a necessidade de atualização e de busca de novas alternativas que permitam a formação docente à luz da prática diária, essa pesquisa trouxe a proposta de elaboração de diários de aula, nos quais o professor registra suas incertezas, suas angústias, suas dúvidas e seus dilemas. Acreditamos que esse instrumento seja uma forma de contribuir para a formação contínua do professor, além de colaborar para que essa formação ocorra em sala, no momento da aula e a partir da reflexão da prática docente, tornando o professor sujeito dessa formação.

Pimenta (2008) declara a necessidade da formação continuada dos profissionais para serem preparados para ensinar em meio à adversidade, instabilidade, incerteza, situação de conflito. Para que o professor consiga enfrentar essa instabilidade de modo reflexivo, buscando soluções e novas estratégias, entendemos que o trabalho com registros em diários de aula apresenta-se como instrumento que contribui para a formação docente sistematizada. Além disso, auxilia no desenvolvimento profissional e pessoal, pois permite que o docente vá construindo a identidade, ao ter acesso à escrita dos seus pensamentos e às possíveis reflexões que ela suscita.

Acerca da formação continuada, por meios dos diários de aula, que enriquece a atividade do professor promovendo sua atuação pessoal de trabalho, Zabalza (2004) declara que:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2004, p. 11).

Também a respeito da importância da formação a partir da experiência docente em sua prática diário, Pimenta (2008, p. 135) destaca que a dinâmica da sala de aula é um “espaço gerador e produtor de conhecimento”, porém é preciso haver

sistematização daquilo que o professor observa e registra, para que ele possa assumir postura crítica sobre suas experiências. Nesse sentido, os diários de aula se tornam as ferramentas colaboradoras, com os quais o professor pode refletir e chegar às melhorias do ensino que busca diariamente.

Visando a essa formação continuada, que pretende promover a comunicação reflexiva entre todos os envolvidos e almeja a contribuição para o aperfeiçoamento do trabalho das professoras produtoras dos materiais dessa pesquisa, também se aspira à evolução pessoal e profissional dessa pesquisadora, visto que se trata também de uma professora em atividade, a qual vem constantemente buscando melhoria e qualidade em suas práticas pedagógicas.

Ainda no que tange à temática da formação docente, é comum atrelar as dificuldades da profissionalização do professor à formação pautada em muita teoria e pouca prática e à ausência de recursos institucionais e de políticas públicas adequadas, fatores esses que geram falhas desde a formação inicial até a formação continuada e permanente do professor. Perrenoud (1994h apud PAQUAY, 2001) alerta para que o ofício de professor não se torne proletário, mas que seja mais profissional. Isso quer dizer que o professor precisa ser sujeito do seu trabalho, ter oportunidade para se qualificar continuamente e não perder o controle dos fins daquilo que realiza diariamente. Mas, infelizmente, as condições nas quais as atividades diárias ocorrem, muitas vezes, não favorecem para que ele se desenvolva profissionalmente.

Contreras (2002, p. 37) declara que, “com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”, ocorre a intensificação do trabalho, um dos fenômenos que contribuem para proletarização do professor e impedem que a profissionalização e a reflexão das atividades com os alunos sejam de fato aquilo que importa no processo de ensino/aprendizagem. Em lugar disso, ficam em destaque os inúmeros documentos externos e burocratizados, os quais exigem tempo e dedicação do professor e, por vezes, o impedem de olhar para aquilo que está realizando em sala e para as dificuldades reais de seus alunos. Não estamos, aqui, bradando em defesa da abolição de documentos institucionalizados, ao contrário disso, entendemos sua relevância para o processo educacional; todavia, entendemos também, que eles não podem ser os protagonistas do trabalho docente.

Por outro lado, defendemos que de nada adianta buscar culpados e falhas que justifiquem o insucesso cada vez mais frequente na educação se não houver ação

para uma mudança significativa, efetiva e permanente na formação e na construção da identidade do docente. Há a necessidade iminente de propor ao professor ações habituais para que ele se torne, de fato, um profissional. Para tanto, acreditamos, nesse estudo, que o trabalho com registros pode levá-lo a refletir sobre as dúvidas frequentes e a buscar qualidade e formação contínua em seu trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho de pesquisa propõe a elaboração de diários de aula nos quais o professor possa registrar o que deseje, desde ações corriqueiras e constantes, ocorridas em sala de aula, pertinentes à reflexão da prática docente, até mesmo suas inquietações, seus sentimentos, seus avanços, suas dificuldades em relação ao ensino, relacionadas à aprendizagem do aluno, de forma que tal processo possa ser analisado e repensado a qualquer momento no decorrer da prática cotidiana.

Constata-se, porém, que muitos professores não têm o hábito de registrar essas reflexões, resultando em esquecimento e em um trabalho não sistemático, que poderia acontecer de modo mais profissional. Por isso, é importante que o professor se torne pesquisador de sua prática cotidiana, sabendo ler a realidade de forma crítica para refletir e melhor desempenhar o seu trabalho.

Para isso, buscamos responder a seguinte questão: De que forma a elaboração de um diário de aula pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a prática reflexiva do professor?

Nosso objetivo foi identificar e conhecer os processos de reflexão das professoras sobre a própria prática por meio da análise de seus registros de sala de aula e de entrevistas semiestruturadas.

À luz desse objetivo geral, foram também definidos os seguintes objetivos específicos:

- Orientar e propor a construção de diários de aula a um grupo de professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino, do interior paulista, visando favorecer a reflexão sobre a prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dessas professoras;
- Orientar as professoras participantes do estudo proporcionando uma orientação sobre como elaborar um diário de aula (o que, sobre o que e como realizar tal registro);
- Conhecer a percepção das professoras sobre a reflexão da prática e a contribuição do registro nos diários para essa reflexão.

Para atingir esses objetivos, é necessário que o docente reconheça a importância da interação com os alunos, a fim de conhecê-los nas suas particularidades, pois, desse modo, poderá desenvolver sua prática, adequando-a às necessidades deles. Essas adequações são decorrentes das reflexões sobre a prática, as quais contribuem para um trabalho mais eficiente do professor, o que pode ocorrer nos diários de aula tal como propomos nesse estudo,

Freire (1996) afirma que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação permanente dos professores, pois poderão melhorar a próxima prática, a partir da análise crítica da atuação de hoje e de ontem. Assumindo suas ações, atreladas a essa reflexão, o professor vai se formando, construindo sua identidade e tornando-se capaz de mudar, num ato constante de formar e re-formar.

A respeito do termo professor reflexivo, Paquay (2001) afirma ser aquele que reflete sobre suas práticas, analisa seus efeitos e produz ferramentas inovadoras. Quando se lê, nesse trabalho, a expressão “professores reflexivos”, entende-se como professores que refletem sobre suas práticas de ensino, ação fundamental para observar se a aprendizagem está acontecendo ou não e, se necessário, produzir as ferramentas adequadas e elaborar as estratégias pertinentes ao trabalho, tendo como finalidade alcançar o ensino de qualidade.

Em se tratando do ensino como prática reflexiva, Pimenta (2008) afirma que ocorre a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situa a pesquisa como um instrumento de formação de professores, sendo o ensino ponto de partida e de chegada da pesquisa. Portanto, é de suma importância propor ao professor o registro de suas reflexões sobre sua prática, numa perspectiva profissional, de modo que direcione sua ação, propiciando a qualificação e a formação permanente desse professor.

Ademais, o professor que está disposto a vivenciar este tipo de registro (a construção de diários de aula), além de deixar suas marcas, suas histórias, propicia um momento para reflexões e mudanças de suas práticas, caso sejam necessárias, permitindo desenvolver-se como um profissional mais autônomo, confiante, permanente sujeito e construtor do próprio saber. O docente com essas habilidades, mesmo em meio a dificuldades externas (currículo pré-determinado, falta de recursos materiais e físicos etc.), é capaz de propiciar um ensino de qualidade, visando atender às necessidades específicas de seus alunos. Além disso, Warschauer (1993) afirma

que o registro da prática é importante para que o professor possa reconstruir seus conhecimentos, oportunizando a reflexão:

Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida. [...]. Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir (WARSCHAUER, 1993, p. 61).

Como vemos, ao concretizar a ação docente em um registro, há possibilidades de o professor questionar o que foi feito, buscando alternativas para melhor desempenho nas ações posteriores e permitindo a sua reflexão contínua.

Para Feldmann (2009, p. 74-75), trata-se de um grande desafio, pois articular teoria e prática é um trabalho complexo, que se apresenta como obstáculo para se concretizar uma prática pedagógica dialógica, significativa. Todavia, é fundamental que se propicie, por meio do ensino, “a construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos”. Segundo a autora, há “a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Silva Junior (2015) afirma que, embora tenha sido depurada e decantada pela crítica acadêmica, a proposta do “professor reflexivo” é substancial para um trabalho pedagógico exercido de forma consciente, necessitando de uma ação coletiva dos professores e visando à mudança educacional. A respeito disso, o autor afirma que:

Questionamento, interpretação e flexibilidade, atos cognitivos essenciais à vida acadêmica, devem se constituir também em procedimentos habituais no interior das escolas de educação básica. [...]. Os fundamentos dessa ação (ação coletiva dos professores) terão que ser buscados na análise do cotidiano das escolas e ninguém melhor que seus professores, está credenciado a analisar as situações típicas com que se defrontam. Mais que um método, a pesquisa-ação é um componente obrigatório do trabalho do professor (SILVA JUNIOR, 2015, p. 145).

De acordo com esse postulado, enfatiza-se a importância da pesquisa-ação no âmbito escolar, pois se trata de analisar as ações corriqueiras da prática docente, em busca de soluções das situações que são concebidas e percebidas nesse espaço.

Assim sendo, para subsidiar a pesquisa-ação que ora se propõe, com vistas ao desenvolvimento do professor reflexivo, nada mais sensato e oportuno do que

incentivar os registros em diários de aula, visto que, como confirma Holly (1989 apud ZABALZA, 2004, p. 10), “os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce”.

No esteio dessas considerações iniciais e da delimitação dos objetivos de pesquisa, esse trabalho foi organizado em seis seções, sendo, a primeira, esta introdução.

Na segunda seção são apresentados os trabalhos de pesquisa sobre os temas: diário de aula, formação continuada e professor reflexivo sobre sua prática, a fim de ter um ponto de partida para a pesquisa atual e reconhecendo o que já foi realizado no meio acadêmico acerca de tais temáticas. Além disso, foi discorrido sobre a definição desses termos segundo autores renomados no assunto, contribuindo para a fundamentação teórica desse trabalho.

Na terceira seção, é apresentada a definição de diários de aula na perspectiva de vários autores e discute-se a construção desses diários, tal como é apresentado e elaborado por Zabalza (2004), autor que embasa essa pesquisa.

Dando continuidade ao trabalho, a quarta seção compreende a metodologia, apresentando como proposta a elaboração de diários de aula a professoras do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal de ensino do interior paulista.

As análises e discussão dos dados compõem a quinta seção. Trata-se de uma etapa em que são evidenciados pela pesquisadora os principais aspectos verificados nos diários produzidos pelas participantes, entrecruzando esses elementos práticos ao temas e objetivos geradores dessa pesquisa.

Por último, apresentamos as considerações finais do estudo proposto, apontando para um resultado positivo e significativo dos registros nos diários, os quais colaboraram na formação contínua e desenvolvimento profissional das professoras participantes da pesquisa, mas também podem propiciar reflexões importantes a outros professores que venham a ter contato com essa dissertação e com o modelo de formação a partir da prática que aqui discutimos.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Nesta seção, antes de abordar e explicitar os temas norteadores dessa pesquisa – diários de aula e professores reflexivos – será apresentada uma revisão acadêmica referente a trabalhos desenvolvidos com esses termos, a fim de conhecer os percursos realizados por outros pesquisadores.

Em seguida, apresentaremos definições sobre formação docente: conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional. Nessa etapa, veremos sobre os saberes necessários para a construção da identidade docente.

Além disso, discorreremos sobre o professor reflexivo: conceito e sua importância para a qualidade do ensino, por se tratar de um tema amplo e de grande relevância de seu entendimento para essa pesquisa.

2.1 Diários de aula e professores reflexivos

No início dessa investigação, foi realizada uma pesquisa no banco de dados de dissertações e teses da plataforma CAPES, a qual resultou em 39 dissertações com o tema “diários de aula” e 69 dissertações com o tema “professores reflexivos”.

Dentre as leituras dos títulos e dos resumos dessas dissertações, foram eleitas aquelas que mais se afinavam com o propósito dessa pesquisa, ou seja, aquelas em que o foco era o Ensino Fundamental I, diários de aula, professores reflexivos numa formação continuada relacionada a sua prática docente. Constatou-se, nessa etapa do estudo que propomos, que muitos trabalhos, os quais apareceram na busca dos temas escolhidos, são distantes dessa pesquisa, pois voltam-se para área da saúde ou para diários relativos ao trabalho com Ensino Médio, por isso não foram utilizados. Desse modo, dentre as 39 dissertações com o tema “diários de aula”, as pesquisas que apresentaram maior proximidade temática com o presente trabalho foram três dissertações, as quais são apresentadas em ordem crescente de afinidade: Herberz (2012), Santos (2013) e Souza (2011).

O primeiro trabalho autora está em consonância com o objetivo de nossa pesquisa, na forma de execução e análise dos registros, pois a autora utilizou a análise

de diários de aulas elaborados pelas professoras pesquisadas, a fim de esclarecer se há reflexão sobre a dimensão pedagógica, tendo sua pesquisa fundamentada em Zabalza (2004), o qual participou da banca de defesa da autora. Herbetz (2012), em sua dissertação, propôs a construção de diários a professoras em formação, sendo duas com atuação na Educação Infantil e duas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos); eram cursistas da Graduação em Pedagogia, durante o 1º semestre de 2011. As participantes dessa pesquisa, mantidas no anonimato para preservar suas identidades, vivenciaram diferentes realidades em contextos escolares. Além dos diários, realizou-se também a entrevista semiestruturada.

No resumo de seu trabalho, Herbetz (2012) declara que o resultado da sua pesquisa não foi muito satisfatório, pois identificou que há pouca reflexão docente sobre a ação pedagógica empreendida no cotidiano escolar. Além disso, declara que as professoras não têm o costume de avaliar sua prática, utilizando-se os diários apenas para registro de atividades desenvolvidas e sobre a aprendizagem dos alunos. Entretanto, destacou, de forma positiva, a ação das professoras em relação à flexibilização do planejamento de acordo com a realidade dos alunos, o que é essencial para promover um ensino coerente, efetivo e significativo. Embora relate que a maioria das professoras é flexível em relação ao seu trabalho, afirma que isso não acontece de modo natural, pois, quando é necessário adaptar a prática, as docentes demonstram suas frustrações. Porém, em suas considerações finais, a autora declara que de alguma forma os diários serviram de instrumento de reflexão sobre as dimensões pedagógicas, presentes na prática docente.

É importante destacar que, nessa pesquisa, se tratava de diários elaborados por professoras estagiárias, em formação inicial. Assim, a autora do estudo constatou que os registros apontam para aspectos relacionados ao desempenho dos alunos e ao seu aprendizado de forma descritiva, além de registrar frustrações profissionais, o que não surpreende devido à falta de experiência das professoras em formação. Por outro lado, esse estudo mostrou, ainda, que três professoras mais experientes se preocuparam com o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos. Além disso, que as professoras acreditam que os registros nos diários contribuem de forma significativa para retomada do trabalho feito, a fim de que sejam revisitados não só para a busca de melhoria, como também para autoavaliação docente.

Os autores com os quais Herbetz (2012) embasou sua pesquisa, Zabalza (2004), Alarcão (2003), Bardin (2009), Contreras (2002), Ludke e Gatti (2002), Schön

(2000), Tardif (2012) foram também fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho. Além disso, a forma como Herbetz (2012) analisou os diários, por meio de quadro de análise apresentado de forma clara e objetiva, serviu de orientação e contribuiu para a análise inicial de nossos dados.

Diferente da proposta de análise de Herbetz (2012), observamos que, ao separarmos os registros dos diários em aspectos subjetivos e objetivos, nossos dados ficaram muito fragmentados. Sendo assim, após diversas leituras dos diários, optamos em dispor os registros em episódios significativos que ocorreram durante a prática docente.

A dissertação de Santos (2013), intitulada *Diários de aula em contextos de alfabetização*, teve como objetivo identificar se o registro em diários propicia a reflexão da prática docente. A autora afirma que sempre teve o costume de registrar, desde quando estava na função de professora. Como supervisora, propôs a cinco professoras alfabetizadoras (iniciantes e experientes) a execução de registros com o intuito de estabelecer laços com as docentes e, assim, promover um ensino reflexivo e de qualidade.

A autora em questão também seguiu as propostas de Zabalza (2004) a respeito dos diários de aula como instrumento em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas, tal como optamos para fundamentar o nosso projeto de pesquisa.

Além do registro nos diários, Santos (2013) realizou seis encontros formativos para explicar a importância do registro e de sua reflexão, respeitando o estilo de escrever de cada docente. Ficou evidente que, além de criarem o hábito de registrar o processo de aprendizagem, as professoras puderam, por meio desse diário, aliviar tensões, angústias, dilemas. Esses encontros permitiram que a pesquisadora constataste de forma concreta os desafios enfrentados pelas professoras, assim como seus sentimentos em relação ao desenvolvimento da prática.

Santos (2013) apresenta resultados positivos sobre os registros nos diários, que se confirmaram no início da análise flutuante dos dados, afirmando que houve alteração da prática docente de modo qualificado e profissional, pois a prática dos registros desencadeou reflexões que se tornaram permanentes e coerentes acerca do trabalho docente. A confirmação e a melhoria no modo de refletir e de fazer os novos registros foram propiciadas pelos encontros formativos entre pesquisadora e

professoras participantes da pesquisa, o que tornou o trabalho desenvolvido por Santos (2013) eficiente e promotor de mudanças.

Souza (2011), em sua pesquisa intitulada *Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação pedagógica*, utilizou dos diários de aula como instrumento de formação visando ao desenvolvimento profissional docente numa prática reflexiva. Foram participantes desse estudo treze professoras, estudantes de um Programa de Graduação para professores da rede pública estadual e municipal, no sudoeste do estado da Bahia – UESB em Ação. Esse trabalho usou metodologia qualitativa e abordagem fenomenológica. Além dos diários, foi realizada observação participante e entrevista semidirigida. A autora discute sobre a importância da conduta do professor, o qual se torna o centro das discussões sobre o desenvolvimento profissional docente e assume uma postura crítica, apresentando seus pensamentos e tomadas de decisões. A profissionalidade, dessa forma, é desenvolvida na prática docente, no seu ambiente de trabalho, de modo responsável.

A pesquisa feita por Souza (2011) ocorreu em dois momentos. O primeiro deles foi denominado Relatórios de Práticas de Ensino em Educação Infantil, elencando os que foram mais relevantes ao desenvolvimento profissional e à reflexão docente. Num segundo momento, caracterizaram-se e foram analisadas as informações obtidas.

Das análises, Souza (2011) destacou que o docente, por meio do estágio, se reconheceu sujeito que produz conhecimento, com oportunidade de fundamentar sua própria prática por meio de uma formação significativa, contextualizando-a nas dimensões pedagógica, profissional e sociocultural. Nesse aspecto, os sujeitos da pesquisa, afirmaram a importância do registro nos diários a fim de aproximar-se da realidade, trocar experiências entre os pares e com os alunos, com ações presentes e futuras. Além disso, a autora citou Bolzan (2002), o qual declara que o processo de reflexão e inquietação leva o professor a externar seus esquemas teóricos e concepções formuladas desde a formação acadêmica, na tentativa de aproximá-las da problemática atual. Acrescentou que essa reflexividade na docência se constitui como o principal elemento da profissionalização de professores. Ademais, afirmou que o conhecimento tácito (oriundo da ação própria do ensino, implícito e interiorizado nessa mesma ação) torna-se um conhecimento prático.

Ao concluir sua pesquisa, a autora constatou que a escrita do diário permitiu a análise reflexiva, contribuindo para apropriação da autoria do processo formativo do

professor e oportunizando o processo de “aprender a aprender”. Acrescentou, ainda, em suas considerações finais, baseando-se nas ideias de Gómez (1997 apud SOUZA, 2011), que a reflexão na ação é uma das exigências para a superação da racionalidade técnica. Portanto, para atingir o caráter formativo, o registro deve ser compartilhado por meio de ações coletivas entre os docentes, devendo, dessa forma, fazer parte do projeto político pedagógico das escolas.

Além das dissertações e teses pesquisadas, realizamos uma busca no site da SCIELO e foram escolhidos dois artigos, referentes à palavra-chave diários de aula, os quais se relacionaram estreitamente ao tema de nosso estudo. Tendo como sujeitos de pesquisa, professores na formação inicial e professores atuantes em sala de aula, os artigos científicos foram considerados relevantes terem relação com o tema dessa pesquisa e serem desenvolvidas por meio de registros de professores.

O primeiro artigo é de autoria de André e Pontin (2010) e, o segundo, de Ohuschi e Menegassi (2009). Foram trabalhos desenvolvidos tendo como instrumento diários reflexivos. O primeiro envolveu a formação de professores dos anos iniciais, a fim de avaliar a prática docente para melhoria do trabalho didático. Já o segundo, contou com alunos de graduação (Letras), com o objetivo de diagnosticar como ocorre a formação que o acadêmico recebe sobre o processo do ensino da escrita.

André e Pontin (2010), em seu artigo intitulado: “O diário reflexivo, avaliação e investigação didática” apresentam dados de uma pesquisa a fim de mostrar a contribuição do diário reflexivo na avaliação da prática docente e na melhoria do trabalho didático, o que também é o objetivo da nossa pesquisa. Foram extraídos dados de um curso de formação para professores dos anos iniciais, cujo tema foi avaliação escolar, a fim de que se desenvolvesse uma metodologia de leitura crítica da prática docente.

A construção de diário teve como objetivo proporcionar a reflexão e a consciência de como ocorre a aprendizagem dos alunos, de modo que, a partir dessa, ocorresse uma reorganização com projetos de intervenção, oportunizando, dessa forma, o aperfeiçoamento do ensino. De maneira desafiadora e exigindo uma mudança de postura, a elaboração de diários apontou avanços e falhas, revelando erros e acertos os quais viabilizaram a reflexão para mudanças e adequações da prática de acordo com a necessidade e a capacidade do aluno.

André e Pontin (2010) destacam que o ato de ensinar é uma ação a qual exige permanente investigação e contínuo aprendizado, o que pode ser proporcionado pela

elaboração dos registros em diário. No trabalho dessas pesquisadoras, foram observados registros de reflexões, concepções sobre avaliação da aprendizagem, elaborados pelas professoras formadoras, com o objetivo de avaliar a aprendizagem das professoras cursistas. Essas apontaram dilemas, ansiedades, dificuldades e avanços.

André e Pontin (2010) afirmaram que os registros apontaram para reflexão das práticas em relação à avaliação e às concepções que tinham sobre esse tema e sua relação com a aprendizagem. Além disso, apontaram também afirmações que vão desde a reflexão sobre a forma de ver a avaliação dos alunos até a reflexão sobre os conhecimentos e a prática docente de maneira transformadora, oportunizando o resgate da competência e da autonomia, num processo de construção e melhoria para superar os desafios da profissão.

As autoras relataram, ainda, as impressões das professoras, que além de refletirem sobre o tema avaliação, abordaram em seus registros outras questões sobre a prática, como: a forma como trabalhavam e passaram a trabalhar com o erro dos alunos e com o seu próprio erro; a utilização da expressão “aluno com cognitivo lento” (fraco), repensando se a metodologia não atrapalhou o aluno a desenvolver a atividade. Com a leitura do diário, buscaram outras formas de apresentar a atividade, dialogando com os alunos, observando qual era a necessidade de cada um (correção na lousa ou individual), alcançando, dessa forma, uma visão positiva da prática, da aprendizagem discente.

Também foi oportunizada a construção de diários pelos alunos, porém a professora foi quem fez o registro do que os alunos relataram. Isso ocorreu porque André e Pontin (2010) acreditam na importância de saber o que os alunos pensam a respeito de suas facilidades e dificuldades sobre o que lhes é ensinado.

Concluindo, André e Pontin (2010) declararam que a elaboração de diários pelas professoras contribuiu para mudança no modo como analisavam a aprendizagem e a avaliação, transformando sua prática, levando a reflexões pedagógicas, profissionais e pessoais e oportunizando um trabalho docente com qualidade e significância. Em se tratando dos registros sobre as relações com os alunos, foi confirmada essa contribuição para a mudança de prática docente, além de proporcionar, às professoras, um desafio para reorganização dos seus conhecimentos, para manifestarem seus sentimentos, suas dúvidas, como também seus progressos.

Outro trabalho significativo sobre a elaboração de diários de aula é apresentado por Ohuschi e Menegassi (2009). Em seu artigo, relataram sobre um trabalho desenvolvido com alunos do curso de Letras a respeito da elaboração de diários reflexivos, com o objetivo de diagnosticar como ocorre a formação que o acadêmico recebe sobre o processo de ensinar a escrita. Basearam-se na perspectiva sociointeracionista e fundamentaram seu trabalho nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky. Refletiram sobre a interação verbal, o processo da monologização (que ocorre do social para o individual), a exteriorização de um discurso, o qual organiza a atividade mental do indivíduo, fundamental para a metacsciência. Com base nos teóricos estudados, os autores desse artigo ressaltam que a internalização acontece com a reconstrução interna de um processo externo, por meio das interações sociais. Seguindo as ideias de Vygotsky (1988 apud OHUSCHI, MENEGASSI, 2009), afirmaram que há demanda de tempo e de uma série de atividades, além da necessidade de promover o diálogo e a interação com os outros, para que o conhecimento apresentado ao indivíduo seja internalizado e alcance uma metacsciência, passando de uma situação interpessoal para uma intrapessoal.

A criação dos diários sugerida por Ohuschi e Menegassi (2009) seguiu quatro ações pautadas nas propostas de Smith (1992 apud OHUSCHI, MENEGASSI, 2009): reflexão crítica, descrição, informação, confronto e reconstrução, substituindo o “Dossiê de estágio” que era utilizado anteriormente. Desse modo, o diário proposto por eles deveria conter: descrição do evento, informação sobre os princípios e teorias utilizados para o ato de ensinar; confronto sobre as ações e os fatores que ultrapassam o ambiente da sala de aula; reconstrução, ou seja, reorganização da ação diante dos resultados obtidos.

Os autores utilizaram a expressão “passar a ser o outro de si mesmo”, que, segundo Garcez (1988 apud OHUSCHI, MENEGASSI, 2009), é o processo em que se reflete sobre o que foi registrado a respeito da prática, tomando consciência e constituindo-se sujeito, com um olhar distanciado daquilo que se realizou, como se fosse outra pessoa lendo aquilo que está escrito, ou seja, a leitura realizada em um outro momento.

Observando a análise dos registros e os resultados obtidos pelos autores, os professores em formação fizeram reflexões superficiais sobre o que foi observado e não se atentaram, muitas vezes, ao que foi proposto: a formação do processo de

ensinar a escrita, havendo poucas mediações e interações, as quais, conforme os autores que fundamentaram o trabalho, são de extrema importância para a formação. As estagiárias não perceberam essas falhas e não consideraram nada relevante para fazer a reorganização da ação, a qual era a última etapa do registro nos diários.

Ohuschi e Menegassi (2009), em suas considerações finais, relataram que a construção do diário reflexivo não apresentou um resultado significativo, pois acreditam que faltou orientação dos professores-formadores sobre uma forma mais pontual em relação à teoria sobre a observação e o registro das práticas e que tal proposta deveria ser oportunizada desde o início da graduação, visto que o estágio ocorre apenas no final do curso. Portanto, as professoras em formação precisariam de mais tempo, além da oferta de subsídios para que pudessem ter amadurecimento e apropriação da atividade.

2.2 Formação docente: conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional

Como a palavra formação é um termo amplo, aqui serão apresentadas algumas definições pertinentes a essa pesquisa. Além desse termo, também serão apresentados formação continuada e desenvolvimento profissional, ambos relevantes para a compreensão posterior da elaboração de diários de aula como promotores da formação continuada, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional docente.

Duas questões norteiam a discussão teórica que ora propomos: O que é formação docente? Como o conhecimento profissional docente se constrói? A partir de alguns conceitos, elencados por Garcia (1999), será organizada uma definição geral que se afina com esses questionamentos e que colabora para o entendimento dessa pesquisa.

Segundo Rodríguez Diéguez (1980 apud GARCIA, 1999), a formação é uma atividade intencional para a profissionalização de sujeitos que educarão futuras gerações.

Já para Ferry (1983;1991 apud GARCIA, 1999), a formação é um processo de desenvolvimento individual para aquisição e aperfeiçoamento de capacidades. Porém, em se tratando de formação de professores, há três dimensões: combinação entre formação acadêmica e pedagógica; a formação profissional e a de formadores.

A primeira dimensão é a formação inicial docente, que pode ocorrer em vários formatos, entretanto, seja qual for o modelo escolhido, é uma ação individual e mais teórica a partir da aquisição dos primeiros conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, quando há possibilidade de um estágio supervisionado no ambiente escolar de modo participativo é enriquecedor. A segunda está relacionada com a trajetória, em que a formação é propiciada pelo ambiente de trabalho de modo coletivo. Já a última dimensão é sobre a formação em que o professor buscará, na modalidade de cursos específicos ou de pós-graduação, atender as suas necessidades.

Em se tratando da formação que vise à aprendizagem significativa aos alunos, Medina e Domínguez (1989 apud GARCIA, 1999) afirmam que é fundamental que haja a preparação e a emancipação profissional docente, de modo crítico, reflexivo e eficaz, com pensamento-ação inovador, realizado em equipe por meio de um projeto educativo comum.

Pelo exposto, constatamos que a formação docente não é um termo simples a ser definido, mas já podemos entender que é algo que percorrerá toda a carreira e que se inicia a partir do momento da escolha da profissão, o que pode ocorrer já na infância.

É comum encontrarmos a definição de formação continuada como sendo aquela que acontece após a formação acadêmica do professor, a formação inicial. Faz-se imprescindível para a profissionalização docente, pois parece ser uma utopia acreditar que o professor adquira todos os conhecimentos, necessários para sua atuação em sala, na formação inicial. Dessa forma, a profissão docente, como as demais, necessita de formação contínua para manter-se atualizada e atender a evolução que a sociedade exige.

Desmistificando essa ideia de separação ou fases da formação, André (2016) afirma que a formação inicial seria um ponto de partida para o desenvolvimento do professor. Todavia, declara que o indivíduo que escolhe ser professor necessitará de atualização, estando em processo de aprendizagem durante toda sua carreira, a fim de que consiga atender às demandas educacionais que estão em permanente mudança.

Esse percurso formativo constante que visa ao desenvolvimento profissional pode ocorrer por meio de cinco eixos de atuação, os quais Imbernón (2009, p. 48) define como: “a reflexão prático-teórica sobre a prática docente”, na qual o professor, por meio de sua prática, gera conhecimento pedagógico e tácito, pois, em meio à ação

prática, surgem as dúvidas, os desafios e, conseqüentemente, reflexão sobre a mesma; “a troca de experiência entre iguais”, promovendo a comunicação entre os docentes, a troca de conhecimentos e ações significativas para o desenvolvimento da profissão; “a união da formação a um projeto de trabalho”, visando às necessidades locais para ultrapassar os desafios do ensino, com metas e objetivos a serem alcançados; “a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais [...] e sociais”, levando à criticidade em busca de melhoria na prática, de modo mais pontual e significativo e o “desenvolvimento profissional da instituição educativa”, promovendo a troca de experiências entre docentes e gestão, levando à inovação e desenvolvimento da instituição.

Apesar de vários autores pontuarem sobre a importância do diálogo e do conhecimento proveniente da prática, da experiência profissional docente e de como a troca entre os pares favorece o seu desenvolvimento, ainda há pouco espaço dentro das unidades escolares para que isso ocorra.

De acordo com o Imbérnon (2009), pode-se salientar a importância da formação em que se promova o diálogo entre os docentes, não só para conhecer o seu modo de pensar e agir, mas também para buscar equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos, construindo um conhecimento pedagógico de modo coletivo e inovador com enfoque nas necessidades locais. O espaço para que ocorram essas relações deve ser, preferencialmente, a instituição escolar, pois, além de ser o local onde o conhecimento profissional docente se constrói, é também onde as dúvidas, as incertezas e o sucesso acontecem.

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que o conceito “formação” requer do indivíduo: vontade, responsabilidade e processos formativos. Além disso, é algo que não ocorre somente de forma autônoma, mas por meio da formação mútua, em contextos de aprendizagem, na busca de metas que promovam o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Desse modo, os autores também privilegiam a formação proveniente das relações entre os envolvidos, valorizando o trabalho coletivo realizado no âmbito escolar.

Ainda sobre o conceito formação, Debesse (1982 apud VAILLANT, MARCELO 2012) classifica-a em três tipos que visam a processos de mudança: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Na primeira formação, o indivíduo participa de modo independente, tendo o controle do processo, dos objetivos, dos instrumentos utilizados e dos resultados. É algo realizado a partir da sua reflexão, buscando por

soluções para resolver seus conflitos e melhorarem sua prática. Isso ocorre durante toda a carreira, promovendo construção de saberes práticos, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

A segunda formação, a heteroformação, diz respeito àquela que ocorre de fora do indivíduo, ou seja, advém de especialistas, formadores em momentos de formação proporcionados pela instituição escolar ou em cursos livres, de Graduação ou Pós-Graduação, em que o docente busca conhecimento para enriquecer sua prática, com a troca de experiência com outros professores e profissionais da educação.

Por último, a interformação é aquela que acontece por meio de contextos coletivos de trabalho, nos quais todos os envolvidos no processo educativo expõem suas experiências e podem trocar boas práticas e atividades que foram ou não eficazes, com o intuito de construção de saberes de modo comunitário.

Notamos, por meio das ideias até aqui apresentadas acerca do conceito de formação, que esse termo não é sinônimo de desenvolvimento profissional, mas é parte de vários processos e momentos, envolvendo as relações que o docente tem com o aluno, durante sua prática, com os colegas e gestores, em horário coletivo de trabalho, ou com especialistas que atendem um grupo grande de professores. Sendo assim, a formação docente que ora discutimos deve ser vista como construção contínua ao longo da carreira do professor.

No que se refere às especificidades do desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2016, p. 85-86), trata-se da relação de vários fatores, dentre eles: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce a docência, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc.” É fato que a formação docente é influenciada por todos esses fatores durante toda a carreira profissional, contribuindo para que haja desenvolvimento do professor, porém só ela não basta. O autor acrescenta que “a formação e o desenvolvimento profissional são duas faces da mesma moeda”, que precisam se complementar, pois há muitos professores buscando formações e certificações, porém o resultado não se reverte em desenvolvimento profissional de qualidade, talvez por não atender concretamente as suas necessidades. Isso pode ocorrer devido à visão que os formadores têm do ensino ou pelo fato de que as formações não contemplem a necessidade dos professores.

Visando a essa junção de formação e desenvolvimento, nossa pesquisa defende que a elaboração de diários de aula pode contribuir para o desenvolvimento

profissional docente, sendo apenas um dos instrumentos necessários para que haja uma formação contínua, em que o professor é o sujeito ativo que busca alternativas para melhoria do seu desempenho.

Acerca dessa proposta de protagonismo docente, García (1999, p. 137) declara que o desenvolvimento profissional acontece de modo evolutivo e contínuo, numa abordagem de valorização do caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Ademais, destaca a importância da resolução dos conflitos escolares a partir de uma perspectiva coletiva e de aperfeiçoamento dos professores.

Outra definição que está em consonância com esse trabalho é a utilizada por Lieberman (1996 apud DAY, 1999, p. 17-18) a respeito da “visão alargada da aprendizagem profissional”, a qual ocorre de modo pessoal, a partir da experiência em sala de aula, e de modo informal ou formal (atividade relacionada à formação contínua e organizada). Esse autor salienta, ainda, a importância do professor como agente que toma decisões sobre a “natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos”. Trata-se, portanto, de um tipo de formação pautada nas ações efetivas da sala de aula, as quais são alvo de reflexão e análise pelo próprio professor. Todavia, se esse conhecimento proveniente da prática fosse, de fato, valorizado e fomentasse as formações, haveria a construção de um saber significativo, pois estaria diretamente vinculado às necessidades do cotidiano da sala de aula.

Lieberman (1996 apud DAY, 1999, p. 18) afirma que a aprendizagem profissional acontece por meio: de instrução direta, com cursos, conferências etc.; na escola, entre os pares, por meio da investigação-ação e da avaliação de portfólios; fora da escola, quando há parceria escola-universidade, nos centros de formação, nos grupos informais e por meio da relação com os alunos, em sala de aula.

As considerações de Lieberman (1996 apud DAY, 1999, p. 17-18) a respeito da aprendizagem profissional, advinda da experiência em sala de aula, alinha-se com a necessidade dos professores em geral, em especial da rede de ensino pesquisada, pois os docentes clamam por serem ouvidos e entendem a importância da formação continuada como forma de auxiliá-los em suas dificuldades diárias na sala de aula. Por um lado, uns apresentam necessidade de direcionamento e de busca de soluções a respeito do desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades dos alunos, o que geralmente é o caso dos professores iniciantes. Por outro lado, há professores mais experientes que já passaram por determinadas situações, que já têm

conhecimento prático construído e poderiam auxiliar os demais. Seria de grande valia que os momentos formativos propiciassem estudos de casos ou debates acerca das dificuldades enfrentadas de modo isolado, com o objetivo de construir o conhecimento docente de modo coletivo.

Contribuindo para essa aprendizagem profissional, o trabalho com os registros em diários de aula, alvo de nossa pesquisa, torna-se pertinente e uma das alternativas, em que o docente pode fazer a partir de sua observação e reflexão sobre a prática. Day (1999, p. 19) afirma que é mais importante proporcionar uma educação centrada no aprendente do que centrada na instrução “quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Isso quer dizer que é necessário ter como ponto central o aluno, pois, a partir de uma avaliação acerca do que ele sabe e da definição clara do que ele precisa, o professor organizará seu planejamento e desenvolverá seu trabalho. Acreditamos que, para além de técnicas, metodologias ou recursos, também é decisivo ter um olhar particular para as necessidades dos alunos, conhecer como acontece seu aprendizado, valorizando o tempo que cada um tem para se desenvolver.

No tocante às técnicas e aos conhecimentos necessários para o exercício da profissão, importa, para esse estudo, entender quais saberes os professores precisam para desenvolver seu trabalho de forma eficaz.

Em se tratando de formação docente profissional no enfoque dos saberes necessários para exercer sua profissão, Tardif (2012, p. 241) relata que o trabalho docente “exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos”, ou seja, todos os conhecimentos adquiridos e construídos por ele, partindo de sua formação pessoal são pertinentes e significativos. Entretanto, a formação de professores, normalmente, gira em torno de “conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

Nessa mesma perspectiva, Cunha (2013, p. 611-612) afirma que “a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Observamos que, os dois autores, definem os saberes, dos quais o professor precisa para lecionar, como algo que vai além dos conceitos teóricos e caminha para a valorização das experiências pessoais do docente como relevantes e necessárias para aquilo que desenvolve em sala de aula.

Pode-se acrescentar, a respeito dos conhecimentos necessários para que o docente exerça sua profissão, a base do conhecimento, a qual Shulman (2014, p. 200)

declara ser um “agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva”. Assim sendo, o autor estabelece categorias de conhecimento subjacentes à compreensão do professor, necessária para que haja a compreensão entre os alunos. De acordo com essas categorias, o conhecimento do conteúdo está relacionado àquele adquirido por meio de fontes bibliográficas, dos estudos acumulados e da produção acadêmica histórica e filosófica. É o primeiro que o professor, ainda quando estudante de graduação, adquire para lecionar. Já o conhecimento pedagógico geral é aquele em que o professor seleciona estratégias, elabora planos, organiza e gerencia a sala de aula a fim de preparar materiais físicos e pedagógicos para o desenrolar da prática de ensino. Notamos que, para esse autor, os saberes docentes vinculam conhecimentos acadêmicos a metodologias de ensino, assumindo uma perspectiva mais técnica para aquilo que o professor precisa para lecionar com êxito.

Para estruturar esses saberes técnicos quando o professor já está em sala de aula, as redes de ensino se baseiam num currículo mínimo norteador que abrange todo o Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular. Além desse documento importante, cada rede de ensino, em geral, também tem uma proposta curricular própria e é fundamental que o professor consulte esse material, não só em momento de planejamento anual de ensino, como também sempre que achar necessário ao longo do processo de aprendizagem. Desse modo, é importante que o professor tenha conhecimento do currículo, o qual definirá as competências, habilidades e conteúdos que serão contemplados ao longo do ano letivo, para que ele exerça sua função docente. Esse saber complementa o conhecimento acadêmico que o professor adquiriu na sua formação inicial e permite que sua prática esteja amparada em diretrizes educacionais legais.

A respeito do conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (2014) o considera como sendo o ponto de partida para realizar a ação docente, pois é o conhecimento adquirido por meio da experiência em relação ao conteúdo a ser ensinado e às estratégias para desenvolvê-lo em sala de aula.

Além desses conhecimentos, há o conhecimento acerca dos alunos e de suas características, em que o docente, ao tomar contato com sua clientela e perceber suas necessidades, é capaz de adequar o conteúdo e as estratégias para que a aprendizagem ocorra, promovendo a equidade e buscando a eficácia do ensino. Trata-se de um tripé que alicerça a prática docente, na qual saberes acadêmicos e

institucionalizados somam-se a conhecimentos de estratégias de ensino e à prática da sala de aula.

Complementando essa base de conhecimentos do professor, há, ainda, o conhecimento dos contextos educacionais, que engloba o funcionamento da sala de aula, a gestão e o funcionamento dos sistemas educacionais e as características das comunidades assim como suas culturas. Quando o professor se dispõe a conhecer a comunidade escolar e a organizar a sua prática de ensino de acordo com as necessidades dessa comunidade, respeitando sua cultura e gerenciando a sala de aula, terá a oportunidade de não só particularizar seu trabalho, como também desenvolvê-lo de modo significativo e pertinente aos indivíduos que nessa comunidade estão inseridos.

Por fim, a última categoria apresentada Shulman (2014, p. 206) está relacionada ao conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Complementando seu postulado teórico sobre essas categorias, Shulman (2014) determina quatro fontes como bases de conhecimento para o ensino, a saber:

[...] formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 12).

Segundo Shulman (2014), para exercer a profissão, o professor precisa de conhecimentos advindos de várias esferas: desde o primordial, que é a formação acadêmica acerca do conteúdo a ser ensinado, como também a didática para desenvolver sua prática; a estrutura da profissão e o conhecimento acerca do ensino educacional institucionalizado; as pesquisas sobre ensino, aprendizado e desenvolvimento humano e a sabedoria advinda da prática docente.

Na formação acadêmica, ocorre a primeira formação do profissional docente. Nessa etapa, o futuro professor deverá entender as estruturas da disciplina, as organizações dos conceitos a fim de ter capacidade de entender as habilidades importantes a serem desenvolvidas. Além desse conhecimento acadêmico, faz-se

necessário ter conhecimento da educação humanista, pois, diante da diversidade com a qual conviverá na sala de aula, terá condições de adequar e flexibilizar o conteúdo a ser ensinado, como também a si mesmo, frente à realidade diversificada.

A segunda fonte do conhecimento apresentada por Shulman (2014) está relacionada aos materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, ou seja, refere-se ao conhecimento de tudo o que está relacionada à dimensão burocrática: o currículo, o material didático a ser utilizado, organização e funcionamento do sistema de ensino, as organizações sociais, como também o aprendizado, ensino e desenvolvimento humano. A respeito disso, afirma que:

O professor precisa “conhecer o território” do ensino, então deve estar familiarizado com o cenário desses materiais, instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar (SHULMAN, 2014, p. 209).

Claramente podemos entender que, após a aquisição do conhecimento sobre o que é necessário para desempenhar a função de professor, é imprescindível também que ele obtenha conhecimentos sobre o ambiente de ensino e as suas diretrizes. Isso quer dizer que ele precisa reconhecer tanto o espaço físico quanto as normas estabelecidas pela instituição onde for trabalhar, pois, apesar de haver um currículo básico, definido pela legislação educacional em vigor no país, cada instituição tem autonomia sobre como desenvolvê-lo, determinando quais regras, regimentos e normas deverão ser seguidas para seu bom desempenho.

A terceira fonte do conhecimento está relacionada à área acadêmica, porém não a sua formação inicial, mas tratando-se dos estudos e das pesquisas relacionadas ao ensino e sua eficácia. Nessa perspectiva, Shulman (2014) declara que as concepções de um bom sistema educacional são apresentadas nas obras de Platão, Dewey, Neill e Skinner. Além disso, sobre a complexidade da aprendizagem e as expectativas do professor, são apresentadas, respectivamente, nas obras de Bloom (1976 apud SHULMAN, 2014, p. 209), Rosenthal e Jacobson (1968 apud SHULMAN, 2014, p. 209). Apesar de contribuírem para a base do conhecimento do professor, tais pesquisas, geralmente, apresentam resultados voltados à gestão de sala de aula, com pouca ênfase sobre a especificidade pedagógica de cada área.

Para suprir essas particularidades, temos, como fonte de base do conhecimento, a sabedoria advinda da prática, a qual retrata com fidelidade as necessidades específicas de cada professor, pois, por meio de sua ação, vai construindo o conhecimento e se constituindo como profissional ao longo da carreira. É essa fonte de conhecimento que será objeto de pesquisa desse trabalho, pois é a que permite a reflexão da prática docente como contribuinte para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Shulman (2014), “é a menos estudada e codificada de todas. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. ”

A falta de estudos voltados para a sabedoria advinda da prática docente deve-se, provavelmente, ao grande isolamento no qual, muitas vezes, os professores se mantêm durante a carreira. Por um lado, por receio de estar errado ou de parecer ser mais do que os outros, o docente acaba não socializando suas ações – exitosas ou não – aos colegas de trabalho. Por outro, não há espaços para essa troca de experiências ou ainda, se há um momento dedicado para isso (HTC – horário de trabalho coletivo), o coordenador pedagógico não cede ou proporciona um espaço para isso devido à demanda burocrática e de formação exigida pela rede de ensino. Sobre isso, Shulman (2014) defende que:

Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. [...] o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 212).

Entendemos que, após essa reflexão acerca da formação docente de qualidade desde de a aquisição de conhecimentos iniciais até aqueles que são adquiridos ao longo da carreira, faz-se necessária a organização sistemática de um processo formativo para docentes, de modo que seja proporcionada a formação contínua a respeito do conhecimento de todas as esferas necessárias aos saberes docentes: acadêmica, pedagógica, institucional e burocrática, educacional, acerca do aprendizado humano e da prática docente.

Nesse sentido, acreditamos que seja imprescindível para a formação docente que se oportunizem momentos de discussões entre os professores, nos quais as

situações oriundas das necessidades da sala de aulas e pertinentes para registros e reflexões sejam evidenciadas, buscando mudanças e melhorias para o desempenho profissional e para o sucesso do processo de aprendizagem. Para isso, é prioritário que se garanta a formação contínua em contextos de trabalho, de forma individual e/ou coletiva, de modo informal ou formal, partindo da realidade do professor e das suas necessidades para a concretização de seu trabalho.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do trabalho docente será limitado caso não existam os momentos favoráveis de discussão coletiva. O professor precisa ser estimulado a compartilhar suas experiências e ser ouvido, para que possa apresentar suas dúvidas, suas dificuldades, suas limitações e seus avanços. E por meio do diálogo e da troca de experiências, de modo coletivo, buscará soluções dos problemas relacionados a sua prática. Se isso não ocorrer, de nada adiantará o coordenador pedagógico ou o formador de professor apenas saber das dificuldades que os docentes passam em sala de aula, sem buscar soluções efetivas a fim de saná-las.

2.3 Professores reflexivos: conceito e sua importância para a qualidade do ensino

Por ser um termo com amplo significado, visto que a reflexão pode ser feita sobre qualquer aspecto, define-se para esse trabalho, que o professor reflexivo é aquele que, no desenvolvimento de suas práticas, é capaz de pensar sobre as mesmas, com a finalidade de modificá-las ou não, de acordo com suas pretensões. Essa reflexão pode acontecer durante ou depois da ação, dependendo do enfoque que se deseja evidenciar:

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Conforme a afirmação de Perrenoud (2002), para que a prática seja reflexiva, o profissional deve ter uma postura permanente em relação àquilo que faz em sala de aula, independente dos dilemas e das decepções que surgirão. Ele deverá ser “capaz

de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes, novos ou mais profundos a partir das suas aquisições e de sua experiência” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Desse modo, com a experiência da reflexão, numa postura coerente, sistemática e com objetivo de adquirir novos conhecimentos provenientes de suas ações profissionais cotidianas, o docente vai se constituindo um profissional do ensino.

Além disso, o professor que se dispõe a refletir sobre a sua prática torna-se um pesquisador de seu trabalho, denominado por Schön (2000) como *reflective practitioner*. Esse profissional se mostra engajado em sua prática, refletindo sobre a mesma durante sua preparação, no seu desenrolar e depois da ação, a fim de buscar elementos para sua melhoria.

Conforme as ideias de Zeichner (1993), para que haja melhoria do ensino nas escolas, não se deve esperar e utilizar apenas os conhecimentos produzidos por especialistas, mas é preciso reconhecer que os professores, como os profissionais do processo de aprendizagem, desempenham um papel ativo na formulação de seu trabalho. Nesse sentido, reflexão significa reconhecer que os professores também possuem conhecimento capaz de contribuir para o ensino e podem atuar de forma significativa, apresentando reflexão sobre as suas práticas durante sua carreira. Essa reflexão sobre a ação docente fornece informação correta e autêntica, num equilíbrio entre ação e pensamento, após distanciamento da rotina frenética da sala de aula.

Porém, não é tão simples ser um profissional reflexivo que tem como compromisso a aprendizagem do seu aluno, além de sua própria formação como pessoa e como profissional. A respeito disso, Alarcão (1996) defende que:

[...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 177).

Refletir numa perspectiva comprometida e organizada exige esforço, determinação e vontade, atitudes de questionamento e curiosidade. Alarcão (1996) destaca que há necessidade de o professor se conhecer, conhecer o meio que está inserido e quais são os objetivos de sua ação profissional, numa dinâmica ativa na

sua função e na organização do espaço escolar, para que contribua com ensino formativo e significativo aos alunos.

Porém, Alarcão (2003) salienta que essa capacidade reflexiva não é nata do ser humano e precisa de contextos para seu desenvolvimento. Esses contextos envolvem liberdade e responsabilidade diante da dificuldade de colocar as reflexões em ação, pois “É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2003, p. 45). Dessa forma, há uma longa trajetória para quem inicia com a estratégia de ser um profissional reflexivo, pois somente com a prática das primeiras narrativas conseguirá atingir às análises mais profundas no que se refere à reflexão.

Conforme declara Dewey (1933 apud ALARCÃO, 1996, p. 175), a reflexão “é uma forma especializada de pensar”. Implica análise profunda e detalhada de forma ativa, persistente e rigorosa do que se julga acreditar ou do que se está habituado a praticar, destacando os motivos das ações e, conseqüentemente, a que elas conduzem. Alarcão (1996, p. 175) acrescenta a essa definição de reflexão que ser um profissional reflexivo “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Embora afirme que a rotina seja importante, é algo que ocorre por impulso, para atender uma autoridade, por tradição ou hábito. Assim, é imprescindível que, além das atitudes impulsivas advindas da sua experiência, o professor atribua significado para ações, analisando-as e refletindo se, realmente, estão contribuindo para a formação e para o desenvolvimento do seu aluno de modo particular e significativo.

Alarcão (1996) explicita esse processo de reflexão, numa conexão entre racional e irracional (por impulso), tão presente na ação do docente e em seu espaço de trabalho:

Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante: uma cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Apesar da complexidade desse processo, ao se constituir intenção do docente, as ações primárias, que estão relacionadas a tomadas de atitudes por impulso, conectam-se com as ações secundárias, mais profundas, relacionadas à

racionalidade, à lógica, à conduta investigativa do profissional que pretende realizar um trabalho pertinente e consistente. Dessa forma, a reflexão se instaura de modo sistemático e permite que o professor possa mergulhar num processo de formação a partir daquilo que realiza em sala de aula.

Nesse trabalho, será explicitada, após a análise sobre professor reflexivo na visão de alguns autores, a importância de se criar um hábito, não relacionado ao que acontece por impulso, mas que a partir de uma reflexão regular e pontual do professor acerca de suas práticas. Em seguida, discutiremos sobre a importância desse hábito de reflexão a ser registrado em diários de aula.

Ao definir um professor reflexivo, Alarcão (2003) afirma, ainda, ser aquele que, diante de uma situação imprevista, é capaz de pensar e de refletir de forma criativa, inteligente, flexível, não apenas repetindo práticas, mas construindo novos conhecimentos e estratégias. Embora diante das transformações, das reformas curriculares, da crise e da complexidade dos sistemas de ensino, o professor, que assume essa postura analítica de sua própria prática, é capaz de refletir e de adequar-se às novas exigências.

Há que se concordar com a afirmação de Stenhouse, citada por Elliott (1990b apud CONTRERAS, 2002, p. 115) quando ele declara que a escola é como uma empresa educativa, onde os professores devem inovar, buscar autonomia e novos meios para ensinar, ao invés de repetirem suas práticas, impostas por um sistema de ensino:

Ele (professor, profissional) se inspira tanto em sua própria reflexão sobre o que deveria caracterizar a empresa educativa como no que reflete a lógica de atuação daqueles professores inovadores que, em vez de se deixarem arrastar pelo sistema de ensino dirigido à conquista de produtos de aprendizagem estabelecidos, procuram experimentar as situações de ensino para a busca de processos que tenham um maior potencial educativo (ELLIOTT, 1990b apud CONTRERAS, 2002, p. 115).

Para buscar essa inovação, muitas vezes, é necessário ir além do que é proposto pelo sistema de ensino, a fim de conhecer outros processos por meio da reflexão da prática, reconhecendo, como já dissemos nesse estudo, a realidade dos alunos e adequando aquilo que está definido para o ensino às necessidades da clientela.

Ainda sobre a ação reflexiva, Dewey (1933 apud ZEICHNER, 1993, p. 19) define três atitudes necessárias: a abertura de espírito por parte dos professores, pois não desanimam até a resolução de conflitos; a responsabilidade, a qual implica numa “ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação” e a sinceridade. Exige-se, conseqüentemente, a responsabilidade do professor reflexivo para que sejam tomadas as atitudes necessárias ou, às vezes, silenciar para uma ação posterior, diante de uma situação que exija reflexão e busca de soluções.

Percebemos, então, a grande importância do professor e das suas ações como garantias para o ensino, pois não bastam recursos sofisticados dos mais variados e avanços tecnológicos se não houver sua ação e, em especial, sua reflexão diante das diversas situações que ocorrem diariamente. Os recursos disponíveis, as propostas curriculares, bem como as orientações para desenvolver o plano de ensino, geralmente, já vêm definidos para o professor, sendo os meios pelos quais desenvolverá seu trabalho, todavia o que fará a diferença nesse processo é a forma como ele conduzirá tudo isso. Muitas vezes, é dito que o professor é autoridade em sua sala de aula e, de fato, ele é, pois tem autonomia em suas ações, já que sua ideologia, suas crenças, suas metas é o que o definem no momento em que exerce seu ofício.

Brown (1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 105) destaca a necessidade de resgatar as “habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão”. Esse autor questiona a perspectiva positivista para a docência, a qual desconsidera os aspectos que ocorrem na prática: “o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito”, tão comuns no cotidiano do professor, mas que não estão, nem tem como constar, nas regras técnicas, nos planejamentos. Esse mesmo autor compartilha das ideias de Schön (1983;1992 apud CONTRERAS, 2002) a respeito do profissional reflexivo, o qual enfrenta situações, atividades espontâneas da vida, as quais não se resolvem por meio de técnicas, por serem instáveis e apresentarem conflitos de valor.

Isso não quer dizer que o conhecimento teórico não seja importante, pelo contrário, ele é a base para o professor iniciar sua carreira, buscando sempre aprimoramento. Mas somente obter teoria não basta, pois o ofício exige saber lidar com as adversidades provenientes do ser humano. Portanto, é na ação que o docente formará sua identidade profissional e, por meio dessa ação, precisará refletir para

adequar-se às diversas respostas advindas no momento da interação com seus alunos.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do conhecimento que o professor adquire durante o ato de ensino e, conseqüentemente, na reflexão dessa ação, a qual é o foco principal dessa pesquisa, havendo a importância, pois, de destacarmos os especialistas sobre o ensino que abordam a temática da pesquisa-ação, entendida como:

[...] uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, acção, observação, reflexão. [...]. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um carácter cíclico, desenvolvimentalista (ALARCÃO, 2003, p. 48-49).

A pesquisa-ação é um modo pelo qual o professor reflexivo desenvolve seu trabalho, pontuando uma situação problemática, refletindo sobre ela com a finalidade de se buscar uma solução ou uma resposta. Resolvendo essa situação, outra surgirá com o mesmo indivíduo ou com outro, visto que, diante de outras atividades e outros conteúdos, no momento da ação, novos questionamentos e possíveis dúvidas surgirão, tornando-se um ciclo constante. Contreras (2002) também declara que a ação reflexiva promove novas ações e fontes discursivas, proporcionando o repensar sobre a prática profissional e a reconsideração seus objetivos:

Evidentemente, na medida em que a reflexão na ação e uma nova discussão do problema levam a uma reconsideração dos fins aos quais se deve dirigir a prática profissional, ou repensar o próprio papel dentro da estrutura da organização, os processos de reflexão acabam sendo fontes de novos conflitos e discussões em torno dos limites que, para a compreensão e ação, as instituições e as práticas sociais colocam em relação os problemas profissionais (CONTRERAS, 2002, p. 109-110).

Entendemos com isso que o ato de pensar na ação promove novas ações e construção de conhecimentos, tendo como norte os propósitos desse ato, o que não é somente algo impulsivo, mas também intencional porque discute, problematiza e resulta em novos fins.

Contreras (2002) e Alarcão (2003) compartilham da ideia de que a reflexão na ação permite solucionar conflitos que porventura venham a surgir. A partir dessa reflexão, novos conhecimentos são adquiridos pelo profissional da educação, favorecendo sua contínua formação.

É durante a ação que o profissional se forma e se renova por meio de suas experiências, adquirindo novos conhecimentos e fazendo mudanças em sua prática docente. Na prática, o professor reflexivo propõe uma atividade e através dela surgem as dúvidas ou incertezas que podem ser provenientes do educando ou do próprio docente. Na reflexão sobre a ação, o professor deverá, então, buscar as alternativas para solucionar o “problema” que surgiu, o que pode ser uma prática ineficaz ou uma dificuldade de um educando.

Imbernón (2009) afirma que, por meio da aquisição desse modelo de formação, ou seja, ao se tornar protagonista do seu percurso formativo, o professor age como um profissional promotor de inovações e mudanças em sua prática educativa, desenvolvendo-se como pessoa e como profissional.

Perrenoud (2001) estabelece uma ligação entre o termo competência e o termo reflexão, situando o sujeito em três situações que ele pode enfrentar: situações em que se mobilize recursos cognitivos, a fim de se ter um tratamento imediato e automatizado; situações que, para dominá-las, precisará de reflexão e de tempo para que haja recombinação, diferenciação e coordenação dos recursos existentes; ou situações em que se manterá incapaz de solucionar, por ainda não haver recursos cognitivos necessários para tal. Assim sendo, há momentos em que o professor reflete sobre a prática e já executa uma ação instantânea, talvez devido à simplicidade ou à competência sobre o problema em questão. Porém, há outras situações, em que os dilemas são mais complexos, necessitando de tempo para absorção e reflexão para, assim, agir de forma sensata, coerente e eficaz. Nessa segunda situação, denominada pelo autor de *ex post*, destaca-se a importância da reflexão sobre a ação, pois permite evitar que um mesmo erro ocorra numa situação semelhante.

Ao definir os termos reflexão na ação e sobre a ação, Alarcão (2003) e Perrenoud (2002) compartilham da ideia de Schön (2000). Sobre a reflexão na ação, entende-se como aquela que acontece durante a ação, com um breve distanciamento para que haja uma reformulação e nova ação. Em alguns momentos, não há como se resolver a situação completamente, precisando retomá-la em outra ocasião, por isso a segunda reflexão, que é sobre a ação, acontece de forma distanciada, sensata,

capaz de encaminhar para algo concreto, buscando uma solução eficaz. Esse tipo de reflexão contribui para construção de novos saberes. Day (1999, p. 8) também enfatiza a reflexão do professor na, sobre e acerca da ação, a qual traz melhoria não só para o próprio professor, como também para o seu ensino.

Pelo exposto até aqui, entendemos que o profissional reflexivo deve ser alguém comprometido e atento com o seu trabalho, responsável por suas ações, buscando solucionar os dilemas que aparecem em sua prática, a fim de promover um ensino de qualidade. Ressaltamos a relevância dessa postura para aquilo que já se apresentou sobre a formação continuada do professor como algo que vai além dos cursos e aprendizados externos e volta-se também para a compreensão pelo próprio docente de sua prática. Para a pesquisa que ora propomos, esse o percurso formativo do docente à luz da sua prática é de suma relevância, de modo que discutiremos, na próxima seção, a ação reflexiva, por meio de registros em diários de aula.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA REFLEXÃO DE REGISTROS EM DIÁRIOS DE AULA

Nesta seção, serão apresentadas as definições sobre diários de aula, observando as especificidades de cada autor, em especial, Zabalza (2004), o autor que embasa nosso estudo acerca da construção de diários de aula como instrumento para a formação continuada de modo reflexivo.

Em seguida, buscamos investigar a importância do ato de registrar a ação docente em diários de aula, para promover a reflexão e a construção da identidade, resultando numa formação continuada, por meio de uma autoformação.

3.1 O que são diários de aula?

As definições de diários de aula, apresentadas a seguir a partir do postulado teórico de acordo com alguns estudiosos do tema, tornam-se relevantes neste estudo para que haja melhor entendimento a respeito do que esses instrumentos representaram para a metodologia e resultados da presente pesquisa.

Compreendendo a necessidade de formação continuada do professor pautada na reflexão da prática e no espaço escolar, foi proposta a elaboração de diários, os quais, segundo Zabalza (2004, p. 11) são denominados como “diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula”, tendo, cada um desses, um processo de construção diferenciado. Segundo o mesmo autor, são documentos em que o professor registra suas impressões acerca das aulas, tornando-se uma forma de descarregar as tensões, refletir sobre o que ocorreu. Os diários fazem parte da linha de pesquisa sobre “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”, os quais permitem contrastar os aspectos objetivo-descritivo com o reflexivo-pessoal.

Comparando as demais definições sobre diários de aula ou documentos dessa mesma linha de pesquisa, percebemos definições específicas por vários autores. Para Bolívar et al (2001 apud ALVES, 2004, p. 222), diário do professor trata-se de “um conjunto de instrumentos de recolha de dados biográficos, também designados por documentos pessoais para lhe conferirmos o seu verdadeiro sentido e abrangência”.

Além disso, é um instrumento que contribui para reflexão do que ocorre no cotidiano da sala de aula, podendo ser relacionado ao sentimento, às preocupações, aos afetos, às frustrações do docente.

Da mesma forma, Bogdan and Biklen (1991, p. 133 apud ALVES, 2004, p. 225) define diários como “documentos que refletem o retrato de uma forma detalhada, de quem sob a influência imediata de uma experiência, poderem ser particularmente eficazes para captar as disposições de espírito e os pensamentos mais íntimos”.

Holly (1991, apud ALARCÃO, 1996, p. 105-106) define três formas de registrar a rotina da sala de aula: por meio de diário íntimo, registro cotidiano e narrativas. O primeiro apresenta vantagens por construir-se a partir da escrita com distanciamento do cotidiano agitado em que ocorre o ato educativo, levando à reflexão sobre a ação através da rememoração dos acontecimentos por meio do filtro do tempo, o que permite o diálogo do professor consigo e com suas ações. O segundo apresenta características do diário íntimo, porém com conteúdo abrangente e com a reconstrução da experiência vivida (fatos e sentimentos), para que o professor possa tomar consciência de modo objetivo e subjetivo sobre essa experiência. Por fim, as narrativas, de cunho avaliativo formativo e somativo, promovem a reflexão sobre a ação, sem perder a noção da realidade complexa da ação.

Na obra de Zabalza (2004) há uma apresentação de forma completa, pedagógica e de fácil entendimento sobre o passo a passo para elaborar um diário de aula, dando exemplos desse tipo de instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Concordamos com o autor a respeito da necessidade de um instrumento para coleta e análise de dados sobre a prática, para que se revise e se ajuste o que for necessário. Nesse sentido, o diário de aula torna-se o instrumento ideal, na medida em que permite a reflexão sobre os acontecimentos provenientes do ato pedagógico, como também contribui para o desenvolvimento profissional.

Em se tratando da formação contínua (*long-life learning*), Zabalza (2004) afirma que o diário é um instrumento técnico o qual permite uma análise investigadora e orientada não só para o desenvolvimento profissional como também pessoal. Portanto, esse tipo de diário permite perceber quatro aspectos formativos do professor: acessar o mundo pessoal, esclarecer dilemas, promover avaliação e ajustes necessários ao processo como também desenvolver sua faceta profissional. Em suas discussões, esse mesmo autor cita Mercadé (1986 apud ZABALZA, 2004), que nos fornece várias definições, de diversos autores, sobre documentos pessoais

as quais precisam ser trazidas para essa discussão, pois há relação com a presente pesquisa. As definições apresentadas por Zabalza (2004) são:

Denomina-se documento humano ou pessoal aquele em que os traços humanos e pessoais do autor se expressam de tal forma que o leitor conhece o que ele opina sobre os acontecimentos referidos no documento (Gottschalk).

Um documento pessoal é, para nossos fins de pesquisa, aquele que revela a tomada de posição da pessoa que participa em certos fatos em relação a esses fatos (Angell).

É um documento pessoal] todo aquele documento revelador de si mesmo, que de maneira intencional ou não proporciona informação em relação à estrutura, à dinâmica e ao funcionamento da vida mental de seu autor (Allport).

É documento pessoal um relato em que se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe sua atividade como ser humano e como participante da vida social (Blumer).

Em uma interpretação ampla da denominação de “documento pessoal”, chamaremos assim não só todo tipo de autobiografias, diários, memórias, como também cartas, transcrições literais e declarações de testemunhos, confissões, entrevistas, assim como todos os outros documentos que têm como conteúdo uma cristalização de estados psíquicos de uma pessoa qualquer (*projective documents*) (Szcepanski) (Mercadé, 1986 apud ZABALZA, 2004, p. 32).

Observando todos os tipos de diários e registros acima apontados, percebemos que os diários de aula definidos por Zabalza (2004) assemelham-se aos descritos como documento pessoal ou humano em que se pode analisar o que foi registrado, especificamente de acordo com Bolívar et al (2001 apud ALVES, 2004), assim como os distinguidos por Holly (1991 apud ALARCÃO, 1996).

A seguir, será apresentada a contribuição que o diário de aula pode oferecer para a formação continuada e permanente do professor, num movimento espiral: ação docente, reflexão sobre ação, nova ação ou ação reformulada.

3.2 Construção de diários de aula: instrumento fundamental para a formação continuada do professor reflexivo em sua prática

A escolha das palavras-chave: formação continuada, professores reflexivos, diários de aula, as quais estão interligadas no desenvolvimento desse trabalho, ocorreu devido à necessidade de se propor instrumentos para o aprimoramento da

prática docente, numa formação permanente, que é independente da ação de outros profissionais (especialistas, autores sobre a formação docente), embora saibamos que a busca da leitura das obras renomadas seja de grande valia e contribua para a construção teórica do conhecimento do professor. Além disso, segundo Imbernón (2016), não há profissional mais adequado para fazer análise da realidade, compreendendo-a, interpretando-a e fazendo intervenções sobre a mesma, senão o próprio professor, que é sujeito ativo de sua prática, protagonista, portanto, de sua formação.

Defendemos em nosso estudo que, na prática, no momento em que o professor desenvolve o que é planejado, ocorrem situações importantes para serem analisadas, revistas e reformuladas. Dessa forma, é na ação que o professor se faz profissional, apresentando habilidades e competências necessárias para desenvolver seu trabalho.

A respeito da importância de se propor um trabalho que revise a prática, acreditamos que o lugar preferencial para acontecer essa formação permanente é onde estão os sujeitos reais, professores e alunos, ou seja, na escola. Imbernón (2016, p. 148) afirma que:

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz.

Em nosso trabalho, elegem-se os diários de aula como instrumento de pesquisa, por se tratar de um registro escrito de forma contínua e permanente, em que os professores anotam “suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Com esse tipo de registro, espera-se que fique evidente o quanto o conteúdo será apenas um pretexto para o surgimento e a anotação das reflexões das ações que acontecem no auge do desenrolar da aula. Para a realização desses diários, destacam-se pelo menos quatro dimensões que os tornam um recurso de grande valia:

[...] o fato de que se trata de um recurso que requer escrever; o fato de que se trata de um recurso que implica refletir; o fato de que se integre nele o expressivo e o referencial; o caráter puramente histórico e longitudinal da narração (ZABALZA, 2004, p. 42).

De acordo com essas dimensões, notamos que o ato de registrar exige, de seu autor, ações concretas e abstratas as quais se juntam para que o mesmo tenha maior assimilação das situações. Além disso, essa escrita torna-se a expressão dos sentimentos do professor, além de ser um momento de escrita de modo profissional, em que ele documenta sua prática, analisando-a para seu próprio aperfeiçoamento.

Dessa forma, Zabalza (2004) afirma que, além da formação permanente, o professor, por meio desse instrumento de pesquisa-ação, são descarregadas suas tensões e ansiedades, ao mesmo tempo em que são registrados os avanços de sua experiência profissional, por meio de uma dinâmica enriquecedora, a qual oportuniza o desenvolvimento de sua consciência. É fazendo uso de uma informação analítica, com distanciamento reflexivo, que o professor poderá ser capaz de prever e experimentar mudanças para a efetivação de sua formação continuada e construção de sua identidade profissional, conquistando realizações no âmbito pessoal e profissional.

Seguindo essa perspectiva a respeito do protagonismo docente e do registro da narrativa sobre concepções do ensino, Imbernón (2010) afirma que isso é imprescindível para que haja inovações e mudanças na prática educativa, colaborando para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Além disso, a formação por meio desses relatos pode auxiliar o docente a legitimar, modificar ou destruir tais concepções.

Weisz (2003), completando a ideia declarada por Zabalza (2004) e Imbernón (2010), a respeito de experiência profissional e formação contínua, afirma ser fundamental para essa formação, a reflexão sobre a prática por meio de registro, pois amplia a autonomia na construção e reconstrução do conhecimento, além de permitir que o docente encontre novas formas de atuação profissional.

Para entender o que é um instrumento de pesquisa-ação, faz-se necessária a sua definição a qual será feita conforme Thiollent (1996), Alarcão (2003) e Paquay (2001).

Conforme Thiollent (1996, p. 14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa-ação, Paquay (2001) denomina como pesquisa-ação-formação e Alarcão (2003), pesquisa-formação-ação. Em ambas as nomenclaturas são situações em que ocorre uma articulação entre formação e prática, numa inter-relação. Sendo assim, as informações resultantes da pesquisa orientam as decisões de formação (interações-pesquisa-ação), sendo a ação, o objeto da formação (interações-formação-ação).

Embora os autores mencionados utilizem termos específicos: pesquisa-ação, pesquisa-ação-formação e pesquisa-formação-ação, ambos expressam a ideia de que é um trabalho de pesquisa no qual se promove a mudança através de uma ação, buscando sanar algum conflito ou problema que surge durante a prática de trabalho, no caso de professores, a prática docente.

Altet (2001) construiu um quadro explicando a inter-relação do processo pesquisa-formação-ação, nomeando-o como vaivém dialético, em que a formação decorrente de uma reflexão das práticas vividas, antecede à própria análise, corroborando para a formação permanente do professor e produzindo saberes sobre a ação. De acordo com suas considerações:

Ao construir instrumentos conceituais para nomear e interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar os conhecimentos pedagógicos que se transformam em conhecimentos da prática conscientizada, a lógica da pesquisa conduzida por pesquisadores e professores praticantes pode encontrar a lógica da Análise de práticas em formação, em dispositivos que participam da aplicação de um saber-analisar das práticas e das situações. Essa metacompetência favorece a construção das competências do professor profissional (ALTET, 2001, p. 33-34).

Coadunando-se com essa ideia, a construção dos diários de aula, proposta em nossa pesquisa, contribui para esse tipo de pesquisa-formação-ação, ao propor que o professor registre suas ideias, emoções, dúvidas durante sua prática para futura tomada de decisões. Dessa forma, o registro, a análise e a reflexão sobre a prática auxiliará na sua ação futura, oportunizando a constituição de novos saberes,

reguladores da ação, instrumentos para mudança e aperfeiçoamento da prática docente.

Embora consideremos importantes a troca de experiência e o diálogo entre os profissionais da área, faz-se necessário, também, um momento de individualidade, o qual ocorrerá no momento da execução do registro para que haja reflexão. Imbernón (2009) afirma sobre esse aspecto da formação permanente do professor, que é importante que o professor tenha um momento só seu, para refletir e analisar de forma solitária.

Além do fomento a esse momento particularizado de reflexão, proporcionado pela elaboração dos diários, também é fundamental criar-se o “habitus” na prática docente, de tal forma que o registro nesses diários de aula permita a mudança significativa na docência do professor. Como todo hábito, que não é algo inato do ser humano, esse registro precisa ser iniciado de forma ordenada e constante até que aconteça de modo natural. A respeito disso, Perrenoud (2002) defende que:

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Em se tratando dos saberes experienciais, Tardif (2012, p. 49) revela que “os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’, manifestando-se num saber-ser, num saber-fazer tanto pessoal quanto profissional os quais são validados pelo trabalho cotidiano”.

Esse hábito de relatar a prática deve ser construído não só na dimensão do ato de registrar, mas também no momento da reflexão, sendo uma ação concomitante. Essa junção de registro e reflexão resultará em uma prática mediada pelas consequências do ato reflexivo na atividade cotidiana docente, de tal forma que, após o registro, haverá o momento para refletir e, dessa maneira, gerar uma ação transformadora. Concordamos, pois, com o que declara Altet (1996 apud PERRENOUD, 2002, p. 24) sobre: “o saber-analisar é uma condição necessária, mas

não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um *habitus* específicos”.

Nesse sentido, defendemos que a formação contínua do professor deve se dar por sua ação comprometida, a partir da reflexão de sua prática, de modo que ele seja capaz de construir seus próprios saberes, mas também na comunhão de ideias, ou seja, na troca de experiências com seus pares, de tal forma que o registro da reflexão individual seja socializado e acabe por se tornar aquilo que os autores supracitados nomearam como “*habitus*”. Dessa forma, constituir-se-á, numa unidade escolar, uma forma de construção de identidade do profissional que ali estará inserida e comprometida com o desenvolvimento de uma prática docente eficiente e aberta a mudanças e inovações.

Para tanto, é importante que haja um professorado comprometido com a troca de experiências, por meio do diálogo que permita a reflexão conjunta sobre a prática e também forme a identidade desses profissionais. Imbernón (2010) ressalta a importância do diálogo entre os professores, tendo como objetivo a reflexão da prática e a análise da realidade do ensino, defendendo a:

Criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Objetivo: refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Entendemos, pelo exposto nessa etapa de nosso estudo, que a formação permanente do professor acontece de modo individualizado, com os registros dos diários, mas também de forma compartilhada com os demais professores e profissionais do ensino, pois, na troca de experiência e de saberes, ocorre a autoformação, proporcionando aos envolvidos nesse processo, a reconstrução de seus conhecimentos por meio da reflexão sobre a prática educacional.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia desenvolvida nesse trabalho de pesquisa, assim como a escolha dos participantes, os instrumentos utilizados, a forma como os dados foram coletados e analisados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nosso trabalho, buscamos orientar e propor a elaboração de diários de aula a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de ensino do interior paulista, como forma de promover a reflexão sobre a própria prática e a formação continuada do professor.

A seguir, apresentaremos o tipo de pesquisa realizada, as participantes envolvidas em nosso estudo, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos para coleta e para a análise dos dados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Esse trabalho de pesquisa qualitativa foi realizado por meio da construção de diários de aula, os quais, segundo Zabalza (2004), são documentos pessoais, narrações autobiográficas, em que se registram tudo aquilo que faz parte do momento da aprendizagem, como também as reflexões que partem da prática docente. Foi escolhido esse tipo de registro, pois pode-se obter as informações mais íntimas e específicas do ofício do professor, não só referente aos conteúdos e estratégias de ensino, como também sua relação e interação com os alunos.

4.2. Participantes da Pesquisa

A rede pública de ensino, situada numa cidade do interior paulista, onde atuam os sujeitos dessa pesquisa, conta com 663 professores dos anos iniciais, distribuídos em 47 escolas. Uma dessas escolas foi escolhida para ser desenvolvido o trabalho, devido à facilidade de acesso para a pesquisadora. Houve um encontro inicial, em horário de HTC (Horário de Trabalho Coletivo), com quatro professoras as quais demonstraram interesse em participar da pesquisa. Como explicitado anteriormente, apenas duas professoras continuaram participando do estudo até o seu

encerramento. A desistência de duas professoras ocorreu antes da primeira entrevista de validação dos dados.

Para preservarmos a identidade e o anonimato das professoras participantes, usamos nomes fictícios para identificá-las. A primeira, chamamos de Bruna. Ela possui 47 anos de idade, graduações em Pedagogia e Arte, duas Especializações *Latu Sensu* em Psicopedagogia e em Gestão e Orientação Educacional. Com dez anos de experiência docente na rede de ensino municipal, está há 5 anos na mesma unidade escolar. Sua experiência anterior é em administração escolar, porém conquistou seu espaço na profissão docente. Durante a realização da pesquisa, lecionava classe de 3º ano, entretanto já trabalhou com turmas de anos variados do Ensino Fundamental I.

A outra professora, a quem chamamos de Stela, possui 26 anos de idade, é graduada em Pedagogia e possui Especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia. Leciona há 5 anos, sendo três anos na unidade escolar onde nossa pesquisa foi realizada. No momento do estudo, já era segundo ano que trabalhava com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I.

4.3 Instrumentos

A presente pesquisa teve como principal instrumento para coleta de dados a construção de diários de aula, que segundo Zabalza (2004, p. 41) é um instrumento de pesquisa, que visa ao desenvolvimento profissional já que, nele, “o professor explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela”. Entendemos que com esse instrumento é possível ter acesso ao pensamento do professor, pois no diário ele precisa escrever, refletir e se expressar sobre o que vivenciou em sala de aula.

Além desse instrumento, houve uma entrevista semiestruturada com o objetivo de validar os dados obtidos pela leitura e análise dos diários e também propor um momento de reflexão entre as participantes. Após essa entrevista inicial, ocorreu outra de mesma natureza, com o intuito de apresentar às participantes um *feedback* da análise de todos os dados e resultado da pesquisa. Nessa etapa, foram apresentados os resultados da pesquisa às participantes para, na sequência, fazer-lhes algumas perguntas. O roteiro com essas perguntas encontra-se no Apêndice I. As entrevistas

foram gravadas em áudio, para que não fosse perdida nenhuma informação importante, e, em seguida, transcritas pela pesquisadora para análise das reflexões da prática docente.

4.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU nº 2.378.782), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização, para realizar a coleta de dados, à Secretária de Educação do município e ao gestor da unidade escolar participante de nosso estudo.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos indivíduos responsáveis pela instituição e para os que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido, nesse momento, o sigilo de sua identidade, bem como foi assegurada a saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Cumpridos esses protocolos de submissão e aceitação, demos início às etapas de interlocução com as participantes, o que compreendeu oito fases. A primeira delas foi um encontro formativo com professoras da escola selecionada, para explicar o uso dos diários de aula. Esse encontro aconteceu durante um horário de trabalho coletivo da escola, quando conversamos sobre a importância da construção de um diário de aula, as formas de fazê-lo e o que deveria ser registrado. Foram entregues modelos de registros de diários às professoras, os quais foram lidos e discutidos, a fim de exemplificar a forma de registrar. Salientamos que não haveria maneira certa de registrar, mas que seria de grande valia, para nosso estudo, conter as impressões das docentes, suas dúvidas, seus questionamentos sobre sua prática, de modo que o conteúdo as levasse à reflexão. Além disso, esclarecemos que os registros deveriam seguir uma sequência lógica, contendo, no mínimo, duas anotações semanais, para que se pudessemos ter informações suficientes para serem analisadas e promover a reflexão da ação docente.

Após essa exposição e discussão de modelos, quatro professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa. A cada uma delas foi entregue um caderno personalizado para ser usado como diário de aula.

A segunda fase compreendeu o registro feito pelas professoras nos diários de aula. Durante quinze dias, as docentes anotaram suas primeiras impressões a respeito de suas práticas em sala de aula.

A terceira fase compreendeu a leitura e a primeira análise dos diários, os quais foram recolhidos pela pesquisadora. Duas professoras escreveram diretamente em seus diários e, as outras duas, preferiram digitar, imprimir e colar o registro no caderno.

Após a leitura e análise inicial dos diários pela pesquisadora, agendou-se um encontro com as professoras, momento que compreendeu a quarta fase da pesquisa e teve como objetivo validar as informações contidas nos diários, além de proporcionar uma entrevista semiestruturada coletiva. Tratou-se de um momento reflexivo acerca dos registros, envolvendo as participantes. Essa entrevista foi gravada em áudio e vídeo com a autorização das participantes. Foi escolhido esse tipo de entrevista por propiciar abertura para acrescentar questões pertinentes para melhor entendimento e aproveitamento das falas apresentadas.

Notamos que essa entrevista oportunizou um diálogo muito rico sobre as primeiras impressões dos registros realizados, além de validar as informações obtidas por meio deles. Para guiar a entrevista, mostramos às professoras um quadro que organizamos a partir dos primeiros registros. Nesse quadro, apontamos os dilemas identificados e nossa interpretação sobre as formas como as professoras buscavam solucioná-los. Em nenhum momento, foi realizada uma crítica depreciativa, ao contrário disso, esse tipo de projeto visou oportunizar às professoras um recurso que facilitasse sua prática docente, mostrando que, por meio do registro escrito, elas teriam a oportunidade de concretizar e visualizar seus pensamentos durante a prática, aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e até retornar às leituras sempre que necessário. Ao longo dessa entrevista, as professoras comentaram os dados que apresentamos e complementaram as informações com suas falas.

Após esse encontro, as participantes continuaram realizando seus registros regularmente. Essa continuidade compreendeu a quinta fase da pesquisa. O período de anotações nos diários ocorreu por aproximadamente 5 meses, sendo que, a cada quinze dias, as professoras encaminhavam para a pesquisadora os diários ou os

registros digitalizados, por e-mail. Cabe destacar que as duas professoras que não participaram da entrevista interromperam, espontaneamente, suas participações na pesquisa por problemas de ordem pessoal. Os diários feitos por elas continham informações descritivas das aulas, muito parecidas com diário de classe comumente utilizados nas escolas, não sendo possível observar registros reflexivos sobre a própria prática, motivos pelos quais acabaram não sendo objeto de nossa análise.

Os diários de aula das duas professoras que permaneceram no estudo foram lidos exaustivamente, buscando identificar e selecionar os episódios mais significativos para realização da análise final, a qual correspondeu à sexta fase da pesquisa.

Com a análise realizada, agendou-se um momento para apresentar o *feedback* das análises, realizando mais uma entrevista semiestruturada com as duas participantes, as quais também puderam avaliar todo o processo sob suas perspectivas. Esse momento foi gravado em áudio e compreendeu a sétima fase do trabalho.

Após essa segunda entrevista, as informações foram transcritas e analisadas de forma a complementar as informações contidas nos diários e observar as impressões das participantes sobre a experiência do registro, as dificuldades iniciais, o trabalho realizado em sala de aula e a forma como o diário auxiliou na reflexão sobre a própria prática. Essas informações foram fundamentais para complementar a análise de dados e a conclusão do trabalho, compreendendo a última fase, com a análise final.

Todas essas etapas foram sintetizadas com a finalidade de identificar cada uma das etapas desse estudo, conforme se vê no quadro abaixo:

QUADRO 1 – SINTESE: METODOLOGIA
<p>Pesquisa qualitativa, por meio de registros sobre a prática docente, em diários de aula (ZABALZA, 2004).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro formativo das professoras acerca da construção de diários de aula; • Registro feito pelas professoras; • Leitura e análise dos primeiros registros; • Entrevista semiestruturada (Validação e reflexão sobre os primeiros dados); • Continuidade dos registros; • Análise dos dados;

- *Feedback* da pesquisa para as professoras, por meio de uma entrevista reflexiva, apresentando os resultados finais e propondo a continuidade dos registros;
- Análise final.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As informações oriundas dessas etapas foram armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

4.5 Procedimentos para Análise de Dados

As informações coletadas foram lidas e analisadas, por meio das instruções da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2011). Esse tipo de análise enriquece a pesquisa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta, a partir de elementos qualitativos, inferências e interpretação dos resultados. Além disso, é uma técnica de investigação, que busca interpretar dados, por meio de diferentes níveis de análise, como a pré-análise descrita por Bardin (2011, p. 95):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Nesse nível de análise, os dados são organizados para que se faça a primeira leitura dos mesmos e, a partir daí, são elencadas as palavras a serem utilizadas para organizar as categorias. Em nosso estudo, essa análise foi feita tanto para os dados coletados nos registros dos diários, quanto nas informações obtidas nas entrevistas.

Segundo Bardin (2011, p. 119), a categorização consiste em classificar elementos que apresentem algo em comum. Isso ocorre em três etapas: inicialmente, isolando elementos e classificando-os numa organização pré-definida, o que permite passar “de dados brutos a dados organizados”. Após essa sistematização, ocorre o segundo nível de análise, denominado pela autora como exploração do material.

De acordo com a mesma autora, o terceiro nível de análise é referente ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nessa fase, no caso da nossa

pesquisa, foi pertinente organizar os dados num quadro que contivesse as principais informações acerca dos diários de aula, produzidos pelas duas participantes. Essa organização foi realizada seguindo o modelo feito por Herbetz (2012). Porém, como algumas informações ficaram descontextualizadas, preferimos organizá-las em episódios ocorridos em sala de aula, a fim de não se perder nenhuma informação ou deixá-la incompleta.

A respeito da entrevista semiestruturada, primeiramente, foi realizada a transcrição do áudio; posteriormente, organizamos em colunas, num quadro, as perguntas e, paralelamente, as respostas, a fim de facilitar a análise, assim como as inferências e interpretações preliminares.

No final do estudo, houve um encontro para dar o *feedback* da pesquisa às participantes, para conferir as contribuições promovidas pelos registros reflexivos e identificar a mudança do comportamento docente em relação à prática profissional. Esse encontro, que foi igualmente gravado em áudio, oportunizou uma entrevista reflexiva, pois as docentes puderam repensar sobre todas as suas ações, no momento em que tiveram contato com as análises dos registros, feitas pela pesquisadora. Além disso, foram questionadas acerca das contribuições e dos dificultadores durante o momento dos registros nos diários de aula, a fim de se constatar os pontos positivos e negativos da realização desse tipo de instrumento como promotor da autoformação continuada docente. As informações obtidas nessa etapa contribuíram para a análise e considerações finais dessa pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentadas as primeiras análises e discussões sobre os dados coletados, assim como a caracterização dos diários realizados pelas professoras participantes dessa pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As informações coletadas foram lidas e analisadas, conforme já dissemos, numa abordagem qualitativa, por meio das instruções da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2011).

Após a leitura flutuante (BARDIN, 2011), houve uma pré-análise, buscando adequação e um modo claro para iniciar a análise. Desse modo, organizamos as informações num quadro utilizado por Herbetz (2012), pois pareceu ser objetivo e autoexplicativo.

Todavia, ao separar os registros de acordo com as observações e/ou reflexões convergentes, em aspectos objetivos e subjetivos, como Herbetz (2012) realizou em sua dissertação, percebeu-se que as informações ficaram fragmentadas e descontextualizadas, dificultando a análise das informações.

Sendo assim, para que não se analisassem apenas frases soltas e constatando que não seria adequado à nossa pesquisa continuar a análise a partir do quadro elaborado por Herbetz (2012), optamos pela análise dos registros com enfoque nos episódios significativos ocorridos em sala durante a prática docente. Nesses episódios, foram apresentadas as rotinas do dia, tendo como destaque ações conflituosas ou exitosas, pertinentes para uma análise reflexiva dos registros feitos pelas participantes da pesquisa.

A leitura flutuante e essa nova organização da análise dos registros possibilitaram categorizar os registros das professoras em três grupos: trabalho docente, organização escolar e aprendizagem do aluno.

Como trabalho docente, entendemos tudo aquilo em que o professor é o autor das ações, ou seja, a forma como organiza sua sala de aula, os materiais e recursos que ele seleciona, como também os conteúdos elencados para serem trabalhados, o modo como reorganiza e/ou replaneja a aula e a observação de seus alunos, com atenção à adaptação da prática docente.

Relativos à organização escolar, verificamos os recursos materiais disponíveis para o professor, os eventos e as atividades extracurriculares que ocorrem na escola, os projetos e o currículo determinados pela rede de ensino.

Por fim, no tocante à aprendizagem do aluno, relacionamos as ações do mesmo, ou seja, tudo que está relacionado a ele, estendendo-se à participação dos responsáveis em sua vida escolar.

Após essa organização, foi realizada outra leitura organizando os episódios em grupos equivalentes, por exemplo, todos os episódios que estão relacionados à organização escolar, os que se referem aos recursos materiais e assim por diante. Isso contribuiu para escolha e elaboração da análise, dentro dos termos semelhantes utilizados pelas participantes.

Além dos registros nos diários, os dados coletados na primeira entrevista semiestruturada e na segunda entrevista, quando ocorreu como *feedback*, trouxeram também uma quarta categoria de análise, referente às impressões das professoras sobre as reflexões proporcionadas a partir dos registros nos diários de aula.

No início da análise de dados, apresentamos a caracterização geral sobre cada diário, com apresentação da professora e da sua turma, assim como a forma que elas optaram por fazer o registro, do modo que foi funcional para cada uma das participantes. Essa visão geral foi resultado da leitura dos registros e das informações obtidas na entrevista.

Entre os excertos dos episódios dos diários, apresentamos as falas das entrevistadas com o objetivo de fundamentar e reforçar os registros feitos, contando com informações congruentes com o que foi registrado.

5.1 Caracterização geral do diário da professora Bruna

A professora Bruna possui experiência nas diferentes séries do Ensino Fundamental I, atuando, no decorrer dessa pesquisa, numa sala de 3º ano. De acordo com informação oferecida durante a entrevista, no ano anterior, a professora lecionou para uma turma de 5º ano, portanto, no início do ano de 2018, além dos alunos se adaptarem à professora, a mesma precisou se adaptar à nova turma e ano em questão.

É possível perceber em seus registros que em sua sala existem alunos que não estão alfabetizados, o que reforça a presença constante da reflexão sobre como conduzir suas aulas de forma que todos aprendam.

Zabalza (2004) afirma que os registros no diário não precisam acontecer todos os dias, porém a professora Bruna preferiu fazer dessa forma. Em seu diário, anotou de forma detalhada os conteúdos das disciplinas do dia, as atividades realizadas em sala, suas ações e as ações dos alunos, assim como os avanços e as dificuldades por eles apresentados. Nem todos os registros são reflexivos, por isso foram descartados nesse trabalho aqueles que se mostraram meramente descritivos.

Constatamos, após a leitura inicial dos registros dessa docente, que seu diário foi organizado com ênfase no processo de aprendizagem dos alunos. Essa representou a grande preocupação que a professora revelou em vários momentos. Dessa forma, grande parte das ações registradas enfatizaram essa questão, seja quando ela tratou do planejamento, da apresentação e da organização do conteúdo, da prática docente ou da reflexão sobre a mesma. O dilema que perpassou o seu diário voltou-se à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Sobre a organização escolar, observamos que a docente fez diversos apontamentos: o cumprimento do currículo escolar; o pouco tempo para realização das tarefas pedagógicas e burocráticas; os imprevistos e empecilhos que apareceram no cotidiano; o conteúdo programático e os projetos instituídos pela rede de ensino.

Em linhas gerais, percebemos que foi a partir das relações com os alunos e da preocupação como o desenvolvimento deles, que a professora refletiu sobre o seu trabalho e adaptou as atividades propostas, a fim de promover o aprendizado e a participação de todos os alunos, o que, a princípio, emergiu como um dilema para a docente.

5.2 Caracterização geral do diário da professora Stela

A professora Stela leciona numa sala de 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo, no momento de nossa pesquisa, o segundo ano que ministra aulas nessa etapa inicial do ensino. A docente escolheu fazer o registro do seu diário no final da semana, fazendo um apanhado das situações mais pertinentes que ocorreram durante a semana. Embora haja informação em menor quantidade do que o diário da professora Bruna, os episódios de aula apontaram para a reflexão e a mudança da prática sempre que necessário.

Seus relatos foram centrados na aprendizagem efetiva de todos os alunos, apresentando os fatores externos à prática ou relacionados ao seu ofício. A partir da contextualização do conteúdo e apresentação da atividade do dia, a professora Stela expôs, em seu diário, considerações sobre a aprendizagem, a dificuldade dos alunos, as estratégias e sua prática docente, assim a importância da mudança, quando necessária, a fim de atender à necessidade dos alunos.

Verificamos que a professora Stela apresentou, como dilema, o atendimento individual aos alunos, com o propósito de garantir a aprendizagem de todos. A falta de uma professora que a auxiliasse em classe, apontada por ela, mostrou-se como um dificultador para a aprendizagem efetiva dos alunos. Ela argumentou que se faz necessário esse auxílio, pois sua clientela são alunos de 1º ano, os quais, além de estarem se adaptando à nova escola, vieram da Educação Infantil, o que os torna muito dependentes para realização de quase todas as tarefas.

Outro dilema apresentado foi referente à “cobrança” excessiva dos pais, causando ansiedade nas crianças. De acordo com os registros da docente, eles querem que os filhos realizem com autonomia e eficiência o que estão ainda aprendendo, inclusive, criam expectativas em relação aos filhos quando esses realizam uma atividade avaliativa. É importante salientar que, segundo a docente, nesse nível de escolaridade, os alunos não são avaliados com conceitos, notas. A importância dos testes é apenas para verificação da aprendizagem, sendo um indicador essencial para a professora progredir no conteúdo ou fazer a retomada do mesmo. Além disso, a avaliação diagnóstica e os testes que ela aplicou contribuem para que se tenha certeza das hipóteses de escrita dos alunos e, desse modo, organize melhor as duplas de educandos, para que haja um trabalho colaborativo entre eles.

Com o decorrer dos meses, os registros dessa professora mostraram que ela notou e os alunos começaram a se tornar independentes; que ela passou a contar com o apoio de uma outra professora em sala, em alguns dias da semana, e que os responsáveis começaram a entender a dinâmica que ocorria em sala de aula, respeitando o ritmo e a necessidade das crianças.

5.3 Os diários de aula: trabalho docente, organização escolar e aprendizagem dos alunos

Quadro 2 – Categorização dos diários

CATEGORIA	DEFINIÇÃO		SUB- CATEGORIAS
Trabalho docente	Toda ação advinda e administrada pelo professor.	R E F L E X Ã O P R Á T I C A	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e replanejamento de conteúdo e estratégias; • Seleção de recursos materiais e físicos; • Avaliação.
Organização escolar	Toda atividade externa e que não depende da ação do professor.		<ul style="list-style-type: none"> • A falta de tempo; • Cumprimento do currículo e do planejamento; • Projetos estabelecidos pela unidade escolar ou pela rede de ensino; • Falta de recursos materiais ou físicos; relacionamento com os responsáveis; • Avaliação programada pela instituição.
Aprendizagem do aluno	Centro da prática docente.		<ul style="list-style-type: none"> • Avanços do aluno; • Dificuldades do aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a leitura intensa dos registros dos diários, optamos por fazer uma análise inicial dos dados coletados, considerando os registros dos diários das professoras Bruna e Stela e as informações obtidas pela entrevista semiestruturada. A partir disso, foram organizadas as análises dos registros dos diários, nas seguintes categorias que conduziram para uma análise mais detalhada e profunda, conforme quadro acima: o trabalho docente, a organização escolar e a aprendizagem dos alunos.

Para os registros dos diários, nomeamos da seguinte forma: o diário da professora Bruna e o diário da professora Stela. Em se tratando das informações referentes à entrevista, foi utilizada a seguinte terminologia: entrevista da professora Bruna e entrevista da professora Stela. A escolha desse modo de identificação dos sujeitos da pesquisa é para preservação de sua identidade e para que não haja confusão entre os dados coletados por meio dos diários e advindos da entrevista.

A partir das informações do quadro-síntese com as categorias, serão apresentadas, a seguir, a análise de dados, respeitando a ordem de categorização.

5.3.1 O trabalho docente

Em ambos os diários ficou perceptível o compromisso das participantes com o trabalho docente. Ambas apresentaram o foco na aprendizagem dos alunos, portanto organizaram o seu trabalho a fim de obter êxito nesse aspecto.

O grande dilema da professora Bruna, conforme já dissemos, era que todos os alunos participassem da aula, principalmente os mais tímidos. A todo o momento, seus registros evidenciaram sua atenção para com eles, organizando e reorganizando sua prática de modo a solucionar

Na mesma perspectiva, foi apresentado o dilema da professora Stela que se preocupou em atender todos os alunos de modo individualizado. Porém, quando não havia apoio de uma professora auxiliar, ela declarou dificuldade para o desenvolvimento de sua prática. Essa preocupação afina-se com o que Tardif (2008) declara a respeito do professor considerar as diferenças individuais, visto que cada um aprende de forma individual e única.

Ao fazer o levantamento dos aspectos semelhantes revelados pela análise dos registros das professoras, obtivemos as seguintes sub-categorias: planejamento e replanejamento de conteúdo e estratégias; seleção de recursos materiais e físicos; reflexão sobre a prática e avaliação.

No que se refere ao planejamento e replanejamento de conteúdo e estratégias, percebemos que as professoras os fazem quando necessário. Isso ocorreu quando alguns alunos, ou grande parte deles, demonstraram não entender o conteúdo. Desse modo, as professoras buscaram linguagens ou ações adequadas à compreensão de todos. Por exemplo, ao tratar de termos complexos para a idade dos alunos, a professora Bruna iniciou a aula fazendo um “aquecimento” e propondo uma atividade lúdica para fixação dos termos direita e esquerda, conforme verificamos no seguinte relato: *“A aula de Geografia era sobre os pontos cardeais, precisei brincar um pouco com eles antes, procurando fixar a ideia de direita/ esquerda”* (Diário da prof.^a Bruna - Episódio 6).

Vasconcellos (2000, p. 47) afirma que há necessidade de o professor modificar sua postura, não potencializando sobre o que será transmitido, mas com enfoque na

aprendizagem dos alunos, se perguntando como essa ocorre. Essa é a postura da professora Bruna quando, ao trabalhar uma temática mais complexa para a faixa etária de seus alunos, busca meios para contextualizar o saber científico relacionando-o a algo que seja significativo para eles.

A respeito do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014), a professora Bruna demonstrou domínio dos conceitos que trabalharia mas também noções importantes para a maneira de apresentá-los, pois adequa a atividade a respeito dos pontos cardeais numa linguagem acessível e de fácil compreensão aos seus alunos.

Assim também ocorreu com a professora Stela, que, com a mesma predisposição de buscar alternativas diferenciadas em relação à aprendizagem, mostrou-se sempre atenta à forma como seus alunos aprendiam, adequando a atividade proposta e intervindo quando necessário, conforme verificamos no seguinte relato:

[...] percebi que os alunos nunca haviam realizado atividades como a proposta (resolução de problemas por meio de estratégias pessoais), pois não tinham ideia de resolver o problema. Após verificar que muitos alunos não estavam nem mesmo tentando resolver, intervi realizando coletivamente a leitura do problema com algumas inferências e alterando alguns termos. [...] Somente após ser realizada a correção coletiva na lousa os alunos puderam compreender qual era o objetivo da atividade (Diário da profa. Stela – Episódio 18).

Imbernón (2010) declara que o contexto influi na forma de ensinar e pensar educação o que podemos confirmar no relato das docentes, pois foi na interação com os alunos e os conhecendo que elas acabaram colaborando com a aprendizagem adequada a cada um.

Continuando a análise dos registros, durante o período diagnóstico, a professora Stela percebeu que os alunos estavam cansados, porém ela precisava levantar as informações necessárias a respeito do que eles já sabiam. Elaborou, então, uma atividade dinâmica, sem desprezar o momento importante para seu planejamento, o que lhe permitiu realizar a avaliação diagnóstica de forma prazerosa aos alunos. Tal situação foi evidenciada pelo seguinte registro da referida docente:

No dia 21/02, na quarta-feira, organizei as mesas em grupos de 6 alunos, em um sistema de estações. Foi um dia muito produtivo e todos saíram felizes. Em cada grupo havia uma atividade diferente, porém com o mesmo assunto “a parlenda: SUCO GELADO” (Diário da profa. Stela - Episódio 1).

Outra situação pedagógica que logrou êxito e trouxe satisfação aos alunos, ocorreu num dia em que, com a mudança do clima, a professora Stela alterou o que foi planejado, porém com atividade educativa, que embora fosse muito diferente do que estava planejado, tornou-se agradável para seus alunos. Acerca desse evento, a docente relatou que:

Apesar de ser o dia do parque, estava chovendo e ficamos na sala de aula, resolvi distribuir os livros do novo acervo da sala, para minha surpresa, os alunos adoraram os livros e a organização e otimização do tempo. Em nenhum momento reclamaram ou pediram o parque (Diário da profa. Stela – Episódio 6).

Nesse excerto, percebemos que a professora Stela demonstrou apreensão no momento em que precisou trocar uma atividade lúdica, tão esperada pelos alunos, por uma atividade em sala de aula, visto que ficariam a maior parte em sala. Mas para sua surpresa, os alunos gostaram muito de explorar os livros do acervo. Nessa adaptação da prática docente, a professora demonstrou buscar uma postura coerente (PERRENOUD, 2000), após uma reflexão durante a ação (SCHÖN, 2000), atitude essa que contribuiu para a melhoria do seu trabalho e sua autoformação, tão importantes para constituir-se um profissional do ensino.

No que se refere ao uso de materiais para desenvolver sua prática, a professora Bruna buscou, para o ensino de Matemática, diversificá-los de modo que todos os alunos pudessem compreender os conceitos, além de propiciar uma atividade que eles da qual eles gostassem. Essa postura fica clara no seguinte relato: “*Pensei em trazer para sala, cartelas com as unidades, as dezenas e as centenas e algumas unidades de milhar, visando ampliar o repertório deles e para avançarem nesse conteúdo.*” (Diário da prof.^a Bruna – Episódio 8).

Os relatos até aqui analisados revelam que as professoras, em vários registros, revelaram a preocupação de oportunizar uma aprendizagem prazerosa, clara e significativa aos seus alunos.

Ainda se tratando de recursos materiais, ao perceber a dificuldade dos alunos em relação à ortografia, a professora Bruna produziu um cartaz ilustrativo com algumas regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa, para que todos pudessem ter acesso a qualquer momento. Segundo seus registros:

Coloquei no cartaz todas as regularidades e irregularidades trabalhadas como sequência de ortografia fazendo uso da música. Retomei com eles todas elas para revisar e retomarmos antes das avaliações. [...]. Afixei o cartaz na sala para que pudessem consultá-los sempre que necessário. Há que se retomar essas regularidades e irregularidades em muitas situações até que a criança consiga sistematizá-las (Diário da profa. Bruna – Episódio 22).

Além desse recurso tradicional, ambas as professoras oportunizaram o uso de recurso tecnológico (*tablet*) para desenvolver as atividades propostas. Pelo que registraram em seus diários, houve muito entusiasmo entre os alunos com o uso desse recurso, uma vez que é bastante interativo e atual:

Para a aula de informática, trouxe os tablets e eles utilizaram alguns aplicativos que sugeri. Os tablets são sempre algo que eles amam utilizar seja em uma situação ou outra. Isso me faz lembrar que devo programar outras atividades onde possam fazer uso dessa ferramenta (Diário da profa. Bruna – Episódio 32).

No dia 18 de abril, fizemos uma atividade de matemática do livro EMAI [...] Neste dia pegamos os tablets da escola para que cada dupla pudesse visualizar as funções da calculadora e manuseá-la com autonomia (Diário da professora Stela – Episódio 16).

Como aparecem nos registros de nossa pesquisa a satisfação das professoras em oportunizar uma atividade diversificada e prazerosa, Herbetz (2012) também aponta, em sua análise, que as professoras privilegiam esse tipo de prática, para que, além de propiciar participação efetiva dos alunos, essas atividades ocorram de modo satisfatório e prazeroso não só para os alunos, como também para as professoras.

No que se refere à reflexão sobre a prática, a professora Bruna por várias vezes a registrou em seu diário, sempre observando o desenvolvimento dos alunos. Ao se distanciar da ação e refletir sobre aquilo que faz, o professor é capaz de adquirir conhecimento e assumir um papel ativo na execução de seu trabalho (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000). Podemos confirmar tal reflexão nos seguintes trechos dos episódios em que ela reflete sobre retomar o conteúdo ainda não assimilado pelos alunos:

Vou precisar retomar esta atividade, pois acho que ainda não sanaram as necessidades em torno da escrita numérica, da sobreposição e do valor posicional (Diário da professora Bruna – Episódio 4).

Percebi nessa aula, que preciso planejar outro momento para aprenderem a usar melhor o dicionário (Diário da professora Bruna – Episódio 10).

Antes, porém, li um conto curto e fiz no coletivo uma indicação de leitura com eles. Preciso retomar essa estratégia outro dia. Eles gostaram, mas sentiram dificuldades em fazer a indicação. Tive que dar apoio em quase todas as duplas (Diário da professora Bruna – Episódio 25).

Nesses excertos, podemos constatar a importância do registro no diário e como esse recurso favoreceu maior atenção sobre o que era necessário manter, mudar, adaptar, retomar nas diversas situações de aprendizagem. Ademais, o registro e a reflexão feita sobre ele permitiram conhecer de forma pormenorizada cada aluno e a melhor forma de agrupá-lo, visando ao seu desenvolvimento. É válido ressaltar que esse desenvolvimento não esteve relacionado somente ao aluno, mas também à profissão da docente.

Ostetto (2018) afirma que, ao escrever sobre o cotidiano vivido com os alunos, o docente reflete sobre o seu fazer, oportunizando avaliar o que foi planejado, redefinindo e/ou reafirmando caminhos. Além disso, o ato de registrar possibilita articular aspectos teóricos e práticos sobre a ação docente. Esses atos de registrar e refletir oferecem ao professor não só a apropriação de sua história como também o ensaio de sua autoria.

A respeito dos registros em diários, Zabalza (2004, p. 27) declara que “a simples prática não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional”. Na verdade, a importância desses registros está na forma regular e sistematizada como se tornam recursos de pesquisa-ação, mostrando a melhoria da atividade docente. Os fatos descritos no diário professora Bruna, para buscar outros recursos e adaptar a forma como apresenta o conteúdo tornando-o compreensível para os educandos, refletem o quanto a ação reflexiva sobre suas práticas pode permitir melhoras no desempenho da função de ensinar.

Essas mesmas preocupações com o desempenho e a aprendizagem dos alunos ecoam em outras anotações das docentes, as quais, por meio da avaliação diagnóstica ou bimestral, buscaram identificar as necessidades de sua turma. A professora Bruna fez apontamentos acerca do que os alunos mais sentiam dificuldade e refletiu sobre o que precisava de mais dedicação e empenho por parte dela para que eles tivessem avanços. Acerca disso, ela afirmou que:

No período diagnóstico, pude observar que a leitura é um dos pontos críticos dessa turma. Na minha concepção, tenho que fazer um trabalho sistemático se quero alcançar maiores objetivos. Para que eles avancem é necessário que desenvolvam a leitura e a compreensão daquilo que lê (Diário da professora Bruna – Episódio 7).

É importante ressaltar que, durante todo o período da pesquisa, a professora Bruna pontuou sobre a necessidade de propiciar atividades relacionadas ao desenvolvimento da leitura. Ela demonstrou ser esse mais um dilema a ser enfrentado.

Ainda sobre o período de avaliação, apresentamos as seguintes reflexões da professora Bruna:

Após a realização das avaliações da próxima semana, poderei verificar o quanto avançaram (Diário da professora Bruna – Episódio 16).

Espero que as avaliações me tragam boas revelações a respeito de como os conhecimentos que eu estou passando estão sendo absorvidos por eles (Diário da professora Bruna – Episódio 17).

A meu ver, um momento muito necessário para verificarmos o quanto os alunos aprenderam no decorrer do bimestre [...]. Particularmente, acredito na finalidade dessas atividades e dedico um bom tempo na sua elaboração, buscando contemplar todos os eixos e conteúdos trabalhados, pois acredito na contribuição de seus resultados para meu trabalho e para conhecer melhor as necessidades e dificuldades dos alunos (Diário da professora Bruna – Episódio 23).

Ao se preocupar com a avaliação a fim de encontrar respostas e indícios para continuar o desenvolvimento de seus alunos, a professora Bruna demonstrou interpretar e dar sentido a esse momento, buscando informações pertinentes para adaptações e continuidade do seu planejamento.

Além da preocupação com a avaliação, ambas as docentes demonstraram interesse em conhecer cada aluno para realizar suas práticas de modo particularizado e eficiente. Shulman (2014) denomina esse conhecimento, adquirido por meio da experiência em relação ao conteúdo e às estratégias em sala de aula, como conhecimento dos alunos e de suas características, destacando sua importância como ponto de partida para desenvolver o trabalho docente.

Percebemos essa preocupação da professora Stela, quando declarou a importância das atividades diagnósticas para saber a hipótese de escrita dos alunos, por isso sempre enfatizou a necessidade do atendimento individual dos mesmos, para uma análise detalhada e assertiva: *“Nesta semana, estávamos realizando as atividades diagnósticas, sendo algumas delas necessário o atendimento individual de*

todos os alunos, como na sondagem de hipótese de escrita.” (Diário da professora Stela – Episódio 1).

Com o objetivo de compreender em que estágio de desenvolvimento os alunos se encontravam, a docente busca interpretar e refletir sobre as ações dos mesmos, de modo investigativo. Acerca disso, Tardif (2012) declara sobre a necessidade de considerar as diferenças individuais, pois embora o professor ensine para um grupo de pessoas, a aprendizagem acontece com cada indivíduo de modo particular.

Constatamos, nos episódios até aqui apresentados, que as professoras Stela e Bruna buscaram uma atitude reflexiva diante de sua prática, preocupando-se em contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de forma significativa e individualizada, por meio de alternativas para que isso ocorresse (ALARCÃO, 1996).

Além disso, por meio das atividades realizadas e da reflexão dos resultados, a professora Stela organizou melhor os agrupamentos de seus alunos, conforme declara no excerto a seguir: “[...] *Refiz todos os agrupamentos de acordo com a avaliação diagnóstica que havia feito na semana anterior.*” (Diário da professora Stela – Episódio 15).

Observamos que, ao realizar a avaliação diagnóstica, a professora Stela teve acesso ao que os alunos já sabiam mas também percebeu no que poderiam avançar. Desse modo, conseguiu organizar melhor os agrupamentos a fim de que fossem equilibrados e produtivos, promovendo a evolução de todos os alunos.

Completando essa leitura do excerto do diário da professora Stela, foi relatado sobre seu primeiro dilema, o qual se referia à necessidade de dar atenção a todos os alunos. A professora demonstrou sua preocupação, pontuando que os alunos eram dependentes, ou seja, precisavam de seu apoio o tempo todo, já que se encontravam no início da alfabetização. Na visão da docente, essa dependência, sem ter um apoio em sala (estagiária), acabava dificultando a realização de seu trabalho da forma como gostaria. A respeito disso, a professora afirmou que “*A grande dificuldade foi estar com toda a sala e conseguir dar atenção a cada aluno na sondagem, principalmente sendo alunos completamente dependentes* (Diário da professora Stela – Episódio 1).

A necessidade de ter um apoio em sala também foi demonstrada pela professora Stela em outros episódios dos registros, como podemos constatar no excerto a seguir: “*Aproveitando o apoio da estagiária resolvi alterar o planejamento da semana para focar em atividades de alfabetização com intervenções pontuais* (Diário da professora Stela – Episódio 3).

Durante a primeira entrevista, essa mesma professora foi questionada a respeito de sua preocupação em propiciar um atendimento individualizado aos alunos. Ela alegou que os registros no diário eram do período de avaliação diagnóstica dos alunos para apontamento sobre em que estágio de aprendizagem estavam os alunos, no início do ano letivo. Revelou sua decepção, pois queria dar a atenção devida a cada um, mas, sem o apoio de uma estagiária, não foi possível. Disse, ainda, que se tornou um momento estressante, causando cansaço a ela e aos alunos, conforme se observa na seguinte transcrição de seu relato oral:

[...]na quinta-feira já precisava começar o diagnóstico e sozinha, sem o apoio de estagiária, sem o apoio de outra pessoa, sem o apoio de ninguém é muito difícil. Então era muito difícil, porque eu tinha que estar com aquele aluno, só com aquele aluno, os outros numa outra atividade só que eles. [...] ainda são muito dependentes e eles precisam de apoio também. E o apoio que eu tive da estagiária só veio na terceira semana. A professora alfabetizadora também só chegou, só chegou agora, duas semanas atrás. Então na diagnóstica, eu não tive tanto desse apoio. Eles ficaram cansados, eu fiquei cansada. (Entrevista – professora Stela)

Para sanar esse momento difícil e cansativo, num dos dias do período diagnóstico, a professora mudou a sua prática e obteve êxito nessa adequação. Relatou que todos ficaram felizes e foi um momento muito satisfatório e feliz. Essa postura aberta e flexível da docente alinha-se com o que defende Tardif (2001, p. 113) sobre o fato de o professor tornar-se um ator competente, mediador da cultura e dos saberes escolares, um sujeito do conhecimento, o qual “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. Esse profissional possui um saber-fazer advindo de sua própria atividade, a qual ele estrutura e orienta. Tal postura fica evidente no seguinte relato da docente:

Foram os melhores pra diagnóstica. [...] Cada grupo estava com uma atividade diferente. [...] com o mesmo tema, que era parlenda do suco gelado [...] trabalhar com esse sistema circular é muito difícil. Eu achei que eles não conseguiriam, que teriam muita dificuldade. Mas foi muito tranquilo, foi uma delícia. [...] enquanto isso eu consegui dar atenção para as outras crianças e nesse dia eu tinha uma estagiária me ajudando. Não foi muito tempo, mas eu tive ela ali por um tempo, pra me ajudar. Então, tudo isso ajudou muito, foi um dia muito produtivo. [...] Foi bem legal. (Entrevista – professora Stela)

Notamos que, mesmo diante de uma situação difícil, a professora Stela demonstrou, na narrativa desse episódio desafiador, sua satisfação ao propor uma atividade prazerosa, a qual seus alunos demonstraram ter gostado de participar.

Ainda sobre essa categoria do trabalho docente, notamos que os registros nos diários e as entrevistas revelaram a formação docente acontecendo durante a execução da sua prática, o que, para Tardif (2012, p. 49), refere-se aos saberes experienciais, os quais não advêm de instituições formativas, ao contrário disso são provenientes da prática, em que o docente interpreta, compreende e orienta/reorienta sua atividade cotidiana, ao que o autor denomina como “cultura docente em ação”.

5.3.2 Organização escolar

Nomeamos organização escolar toda ação que é externa ao professor, que não parte dele e, muitas vezes, lhe é imposta. Nos registros e diários, essa organização foi apresentada pelas participantes a partir dos seguintes aspectos: a falta de tempo; cumprimento do currículo e do planejamento; projetos estabelecidos pela unidade escolar ou pela rede de ensino; falta de recursos materiais ou físicos; relacionamento com os responsáveis dos alunos; e avaliação programada pela instituição.

Como sabemos, a estrutura organizacional não se faz num ambiente neutro, devido à diversidade de atendimento no âmbito escolar e as adequações às necessidades que surgem a todo momento. A respeito dessa estrutura instável, Roza (2008) declara que ela se constitui numa “fonte de tensões e de dilemas próprios” da profissão, os quais o docente precisa “resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais”.

Na maior parte do diário da professora Bruna, a falta de tempo apresentou-se como empecilho, que ocorria sempre quando havia algum evento externo ou pertencente a algum projeto instituído pela unidade escolar. Sobre isso, ela apontou a ida dos alunos ao cinema e outro evento externo relacionado à Páscoa. Para a docente, havia pouco tempo para atender ao planejamento e às atividades extras que surgem sem aviso prévio:

Essa semana além de ser curta devida ao feriado, também foi interrompida por dois eventos realizados na escola: um que levou os alunos ao cinema e outro ligado à Páscoa. [...] Ao planejar essa semana, me dei conta da aproximação da semana de provas. Isso significa que está chegando ao fim o primeiro bimestre. Tenho muita preocupação em relação ao tempo. O tempo nem sempre está a nosso favor quando se trata de superar as dificuldades dos alunos (Diário da profa. Bruna – Episódio 20).

A respeito dos saberes experienciais, Tardif (2012) declara que esses possuem três objetos: a interação do professor com outras pessoas, as obrigações e normas a serem cumpridas e o local de trabalho, a instituição, com funções diferenciadas, os quais exigem do professor um saber sobre a prática. Dessa forma, mesmo diante da falta de tempo, apresentada pela docente, a professora Bruna vai adquirindo experiência para conseguir realizar todas as ações exigidas pela profissão e o registro nos diários de aula podem contribuir para que ela tenha essa organização, observando o que foi realizado e o que precisa ser feito.

Além de a professora Bruna confessar que os eventos não programados antecipadamente atrapalhavam o desenvolvimento das aulas conforme planejado, salientou, por outro lado, sobre a necessidade de a escola proporcionar eventos culturais, pois, muitas vezes, é só por meio dela que os alunos têm acesso a eles. Em seus registros, a docente relatou que:

Os alunos apreciaram muito o evento. Percebi que em minha turma, tinha aluno que ainda não conhecia. Foi a primeira ida ao cinema. O que revela quão importante é o investimento a ser feito pelas escolas em relação a promover eventos culturais (Diário da professora Bruna – Episódio 20).

Outro fator externo que a professora Bruna afirmou contribuir para o atraso da realização das atividades de ensino referiu-se à demora da realização e finalização do planejamento, no início do ano letivo. De acordo com seus apontamentos:

Acredito que devemos investir na elaboração do planejamento de forma que possamos iniciar o ano letivo com ele em mão. Essa preocupação se dá porque há pouco iniciamos o trabalho com o planejamento, colocando em andamento suas sequências e seus projetos. A demora na conclusão do planejamento resultou em atraso nas atividades. Preocupações à parte, na segunda tive que correr um pouco com a sequência de Matemática [...] (Diário da professora Bruna – Episódio 20).

A respeito do cumprimento do currículo, entende-se que é necessário em qualquer unidade escolar, porém, em alguns momentos, a professora Bruna demonstrou sua preocupação em adequá-lo, para que não houvesse atraso no que já estava planejado, mas revelou, acima de tudo, seu desejo de atender, diariamente, as necessidades dos alunos:

Preocupações à parte, na segunda tive que correr um pouco com a sequência de Matemática, pois o conteúdo do bimestre é bem extenso. Quis com isso aproveitar o único dia de aula normal da semana. (Diário da professora Bruna – Episódio 20)

Na Matemática, aproveitei bem o tempo para desenvolver algumas atividades da sequência, visto que temos pouco tempo para fecharmos o bimestre. (Diário da professora Bruna – Episódio 23)

Entendemos, com esses registros, que a professora Bruna demonstrou sua insatisfação diante da falta de tempo para atender melhor cada aluno na sua necessidade. Todavia, demonstrou certo alívio, mesmo diante da correria, quando, por meio da avaliação, pôde selecionar os alunos que participariam das aulas de reforço e teriam um momento de trabalho com um número reduzido de alunos. Essa sensação está registrada nos seguintes apontamentos:

Na sala de aula, corremos contra o tempo e nem sempre conseguimos atender esses alunos em suas necessidades individuais. As avaliações permitem que se faça a seleção dos estudantes que farão parte do reforço, momento onde temos a oportunidade de trabalhar com menos crianças e ajudar nessas necessidades conservadas. (Diário da professora Bruna – Episódio 30)

Nesse episódio, podemos confirmar uma das categorias da base de conhecimento elaborado por Shulman (2014, p. 206) em que o professor precisa ter conhecimento dos alunos e de suas características para que atenda à demanda de forma pontual e específica.

A respeito do cumprimento do currículo e da falta de tempo em conseguir adequar tudo o que lhe foi solicitado, a docente Bruna afirmou que procurou se adequar para cumprir o seu trabalho. Silva Junior (2015, p. 142) afirma que isso se deve às decisões governamentais e ao que a sociedade espera do docente, idealizando esse tempo como algo diferente do que é comum para outras pessoas. Dessa forma, o docente precisa desempenhar todas as funções atribuídas a ele de

forma eficiente e cumprindo os prazos. Além disso, precisa também estar atento àquelas que virão, decorrente de novos projetos e solicitações da gestão escolar, da parte pedagógica e discente.

Essas exigências para o cumprimento do currículo e do planejamento escolar acabam fazendo com que algumas atividades não possam ser estendidas, mesmo sendo pertinentes e prazerosas para docente e para os alunos. Percebemos desapontamento da professora Bruna a respeito disso, nos seguintes excertos:

Na sequência, fizemos uma atividade de matemática fazendo uso de um dominó [...] incluía adições de uma lado e resultados de somas de outro. [...]

A atividade foi bem legal, as crianças gostaram bastante. Pena que tivemos pouco tempo para brincar (Diário da professora Bruna – Episódio 28).

Em Geografia, fizemos o levantamento de hipóteses acerca do que é paisagem rural e paisagem urbana. Eles amaram lembrar dos momentos em que estiveram especialmente na paisagem rural. [...] Pena termos um tempo tão curto para ouvir (Diário da professora Bruna – Episódio 31).

Acerca desse grande embate enfrentado pelo docente, em que tantos afazeres e obrigações que devem ser cumpridas, Vasconcellos (2000) afirma que cumprir o currículo tem um peso enorme à tarefa docente, mas isso não deve atrapalhar o compromisso do professor, tampouco permitir que se perca o que é essencial na instituição escolar: a aprendizagem do aluno.

No que se refere à falta de material, a professora Bruna relatou que teve que adequar e replanejar uma atividade por não ter acesso a calculadoras, necessárias em uma atividade do EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais):

A aula de Matemática de hoje, era uma atividade do livro do EMAI, planejada para ser realizada em duplas, fazendo uso da calculadora. Como não foi possível acesso às calculadoras da escola, fiz a atividade no coletivo. Projetei na lousa digital a calculadora do meu notebook (Diário da professora Bruna – Episódio 10).

Apesar da falta das calculadoras apresentar-se como um dificultador, a princípio, a professora Bruna relatou ter sido uma atividade muito interessante, surtindo bons resultados. Além disso, surpreendeu-se com a adaptação e a participação dos alunos:

Achei que no coletivo foi mais interessante fazer essa atividade. Os alunos puderam interagir mais, refletir sobre os procedimentos necessários para obter certos resultados e pensar no que o outro fez para chegar aos resultados (Diário da professora Bruna – Episódio 10).

Ao precisar adequar sua proposta de atividade devido à falta de um material, a docente apresentou ter o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 2014, p. 206), propondo a mesma atividade com o recurso didático disponível para o momento, sem alterar o conteúdo da aula planejada.

Como a professora Bruna tem 10 anos de experiência docente, sua habilidade para adequação num momento de imprevisto torna-se possível, pois ela tem conhecimento de que há outros recursos presentes na escola e sabe como usá-los de modo que sua ação não fique prejudicada. Isso, não restam dúvidas, faz parte da sua compreensão profissional. Além disso, embora tenha ocorrido certo desapontamento por parte da docente, a mesma não transmitiu esse sentimento aos alunos e não deixou que isso influenciasse de modo negativo sua ação em sala de aula. Esse equilíbrio emocional também é conquistado por meio da experiência profissional, a qual possibilita adequações da prática diante aos diversos imprevistos que ocorrem durante o trabalho docente.

No tocante aos projetos instituídos pela unidade escolar para datas comemorativas, a professora Bruna demonstrou sua insatisfação por ser algo que ela já vivenciou e a fez sensibilizar-se com situações de uma nova estrutura familiar. Por isso, hoje em dia, não acha oportuno comemorar datas, como, no caso, o dia das mães:

Particularmente não acho legal essa prática de comemorar o dia das mães em virtude de experiências passadas onde alguns alunos se sentiram tristes por conta de situações de rejeição ou abandono de suas mães. Desde então, não sou favorável a que se foque em datas comemorativas (Diário da professora Bruna – Episódio 34).

Embora o excerto releve seu desconforto diante dos assuntos de ordem pessoal do aluno, a professora demonstrou cuidado e prudência no tratamento do tema proposto pela escola como evento comemorativo, como podemos notar no relato abaixo:

Falei também das diferentes formas de organização familiar. [...] Abordei o tema com certa delicadeza, apreensiva para não ser invasiva com ideias e conceitos muitas vezes geradoras de debates calorosos que podem gerar conflitos (Diário da professora Bruna – Episódio 22).

Tardif (2012, p. 130) aborda esse aspecto da afetividade do professor em relação ao aluno, afirmando que “boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”, já que o professor é capaz não só de “pensar nos alunos”, mas de sentir suas “emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Em se tratando ainda sobre os projetos advindos pelo meio externo, em especial o Projeto Viva o Sol, proveniente da parceria do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) com a rede de ensino na qual nossa pesquisa ocorreu, a docente Stela precisou adaptá-lo às aulas de Ciências. Embora, empolgada com o tema, pois admitiu ser um assunto que lhe despertou grande interesse, houve um desapontamento, pois os alunos não demonstraram o mesmo entusiasmo e curiosidade.

Notamos que a professora encontrou um argumento para aquele resultado negativo da aula, alegando que houve poucas participações e pouco interesse dos alunos, pois não participam de situações reflexivas. Porém, percebemos também que os alunos não estavam preparados para esse tema talvez complexo para eles e não conseguiram corresponder à expectativa da professora. Esse episódio confirma que aparecem obstáculos para a ação pedagógica quando há necessidade de adaptar ao planejamento um projeto que não está coerente ou não foi previsto para idade/série. Sobre isso, a docente relatou que:

No dia 20, terça feira, tivemos aula de ciências com o Projeto Viva o Sol. Conversamos sobre os conhecimentos que os alunos já tinham, logo em seguida mostrei uma animação e imagens reais disponibilizadas pelo próprio INPE. Por ser um assunto do meu interesse e algo que eu realmente dominava, acreditei que os alunos iriam se entusiasmar com os novos conhecimentos, porém observei a maioria dos alunos desinteressados a respeito do assunto, apesar de compreenderem o que foi conversado, não demonstraram ânimo para que se prolongasse o assunto e poucas dúvidas e questionamentos. Percebo a sala pouco participativa durante as discussões que necessitam reflexão (Diário da professora Stela – Episódio 10).

Embora projetos adicionais ou externos, como o que foi mencionado pela professora Stela, em certos momentos, atrapalhem a organização da sala de aula e necessitem da otimização do tempo, acreditamos que alguns deles são pertinentes e

construtivos. Isso ocorre quando não há uma imposição, mas um acordo entre os gestores e o corpo docente, visando a um objetivo final importante para o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, um projeto não planejado, antecipadamente, porém com uma proposta dinâmica, prazerosa, diversificada e envolvendo a leitura foi positiva e coerente com o trabalho de uma das professoras participantes de nosso estudo. De acordo com seus relatos, aproveitando o período em que se comemora o dia do livro infantil e seu patrono Monteiro Lobato, foi elaborada uma tarde literária em que os alunos participaram de oficinas escolhidas por eles. A professora Stela demonstrou satisfação e contentamento, principalmente porque seus alunos tiveram autonomia e possibilidade de escolha na participação da atividade extraclasse:

Durante essa semana conversamos a respeito da apreciação cultural de Monteiro Lobato que foi realizada na sexta feira com a participação dos alunos de 1° a 5° ano, para isso mostrei aos alunos um pouco das obras e vida de Monteiro Lobato. [...]. No dia 21, aconteceu a apreciação cultural onde cada sala organizou uma atividade relacionada a Monteiro Lobato, com pintura de rosto, pintura com guache, apresentações, algo muito interessante nessa proposta foi as crianças poderem estar livres para realizar as atividades de seu interesse, sem estar na sala de aula, ou no mesmo ambiente (Diário da professora Stela – Episódio 17).

A respeito da semana de prova, também um evento externo e imposto, a professora Bruna refletiu sobre suas situações, apontando para a importância de se elaborar uma avaliação que contribua para observação da aprendizagem e para a necessidade da parceria com outros docentes da mesma série, a fim de viabilizar a elaboração das avaliações das várias disciplinas que o professor deve contemplar. Em seus relatos, a docente revelou que:

Nas últimas duas semanas, vivemos o período de avaliação.

A meu ver, um momento muito necessário para verificarmos o quanto os alunos aprenderam no decorrer do bimestre sobre os conteúdos trabalhados. Porém, há que se ter em mente os propósitos trazidos pela aplicação de avaliação que é fazer diagnóstico acerca do que os alunos sabem ou precisam aprender. Particularmente, acredito na finalidade dessas atividades e dedico um bom tempo na sua elaboração, buscando contemplar todos os eixos e conteúdos trabalhados, pois acredito na contribuição de seus resultados para meu trabalho e para conhecer melhor as necessidades e dificuldades dos alunos.

Geralmente, as parceiras de ano trocam as atividades como também faço. Mas há muito tempo, venho pensando na funcionalidade dessa estratégia mesmo quando são feitas adaptações nas avaliações. Adotamos atitudes como essa, buscando agilizar o trabalho diante da correria do dia a dia. Mas,

temos que pensar na viabilidade dessa atitude tendo em mente que cada turma é uma turma e que cada professor tem sua forma particular de trabalhar os conteúdos adotando estratégias específicas. Dessa forma, nem sempre a atividade que se aplica a uma turma, serve para outra (Diário da professora Bruna – Episódio 30).

Em se tratando do dilema “relacionamento com os responsáveis dos alunos”, outro evento adverso, a professora Stela relatou que a demora para realização da reunião de pais dificultou um pouco seu trabalho. Por atender a uma sala de primeiro ano, vinda de uma Educação Infantil, o quanto antes ocorresse o diálogo com os responsáveis para apresentação do desenvolvimento de seu trabalho com os alunos, as chances de êxito aumentariam. Mas, como isso não ocorreu logo no início do ano, houve alguns desentendimentos, os quais ela definiu da seguinte forma:

Acredito que aconteceu um pouco tarde (após 2 semanas), pois os pais tinham muitas dúvidas que poderiam ser sanadas anteriormente, evitando desentendimentos e até mesmo uma relação mais confiante e de parceria com as famílias, que muitas vezes nos enxergam muito distantes (Diário da professora Stela – Episódio 2).

É notório que, ao estabelecer parcerias com seus responsáveis, há maior chance de avanço na aprendizagem dos alunos e a professora Stela demonstrou claramente essa preocupação. Apresentar o trabalho, para que haja uma linguagem clara e um diálogo objetivo com os responsáveis sobre o que acontece em sala, é fundamental para que aconteça um trabalho coerente. Podemos confirmar isso, no seguinte excerto do seu diário da docente, ainda a respeito da primeira reunião de pais:

A reunião foi ótima, expliquei todo o funcionamento da escola e do meu trabalho. Percebi grande diferença nos alunos, pois eu havia feito uma roda de conversa com os alunos sobre alguns assuntos tratados na reunião (Diário da professora Stela – Episódio 2).

Aparecem em seu diário outras situações a respeito da pouca parceria dos pais. Talvez por se tratar do início do ano, mudança de escola e de modalidade escolar (os alunos dessa professora vieram da Educação Infantil que tem outro enfoque, voltado à atividade lúdica como aprendizado), os responsáveis não perceberam que, no primeiro ano, eram necessários o apoio e acompanhamento constante de seus filhos

para realização das tarefas. Isso não é só responsabilidade da professora e da instituição escolar e, como já foi dito, quando há parceria com o professor, os alunos se desenvolvem de um modo mais eficiente e produtivo. Constatamos tal reclamação em forma de desabafo da professora Stela, a saber:

Algo desmotivador da semana é a falta de apoio e interesse de alguns pais que se negam ou procuram desculpas para não auxiliarem as crianças. Percebo que muitos equívocos da fala/escrita/comportamento etc., cometidos pelos alunos são vindos da família (Diário da professora Stela – Episódio 4).

Ainda no que se refere à relação professor-escola-responsável, a professora Stela afirmou que, no momento das primeiras avaliações, precisou conversar muito com os alunos, pois havia uma grande ansiedade dos pais nos resultados dos filhos. Isso acabou gerando ansiedade nos filhos também, o que ela registrou da seguinte maneira:

Nessa semana foram realizadas as avaliações bimestrais, os alunos ficaram muito ansiosos e nervosos, pois se tratava de um momento muito aguardado pelos pais, o que fez com que muitos alunos sentissem um pouco mais de insegurança. Foi necessário conversar com os alunos, a respeito da importância e utilidade das avaliações. Para que fosse mais fácil a visualização da avaliação, foi colocada na lousa digital para que os alunos pudessem acompanhar (Diário da professora Stela – Episódio 13).

Além de se preocupar com a prática docente e a aprendizagem dos alunos, demonstrou sentir necessidade de atender aos pais, esclarecendo sobre o aprendizado de seus filhos e buscando meios para que respeitassem o desenvolvimento das crianças:

Eles têm muita dúvida. E eles querem, eles não entendem [...]. Eles querem uma coisa imediata. Eles querem algo assim, agora. Então é um trabalho que além da criança, a gente tem que ter com o pai também. São dois aprendizados: a criança, ela tem que ter a paciência pra aprender, mas o pai também tem que ter a paciência pra entender que a criança tem que ter o tempo dela. Não é massacrando a criança que eles vão conseguir fazer com que a criança aprenda. [...]. Então são duas aulas: na sala com a criança e com o pai que vem na porta. [...]. Cansa a criança muitas crianças. Estão cansadas por causa disso. Porque o pai exige muito, cobra muito. Então é mais um desafio (Entrevista – professora Stela).

Pelo exposto até esse momento de nossa análise, ficou evidente que, em algumas situações, a organização escolar atrapalhou a eficiência da aula planejada, assim como outros fatores externos à prática docente. Mesmo assim, as professoras

procuraram reorganizar e replanejar suas aulas de modo que suprissem as necessidades e chegassem às adequações do momento imprevisto.

No esteio dessas atividades externas que demandam reorganização da prática em sala de aula, outro momento que faz parte do calendário escolar e é, geralmente, algo voltado para a questão burocrática da escola, é o conselho de classe. A professora Stela atentou-se para orientar seus alunos sobre a importância desse encontro, explicando sobre o que se tratava a atividade, levando seus alunos a participarem e também avaliarem o seu desenvolvimento. Isso demonstrou que a professora teve interesse em tornar seus alunos críticos e avaliadores do processo de aprendizagem, apontando os pontos negativos e o que precisava ser melhorado.

É muito importante, desde o início da entrada do aluno na Educação Básica, dar voz aos alunos e oportunizá-los um momento de autoavaliação, pois eles são sujeitos ativos no seu aprendizado e podem apontar para os aspectos em que são capazes de melhorar. Sobre esse evento da escola, a professora Stela mencionou que:

Nesta semana realizamos o conselho de classe, para isso realizei com a sala um momento de pré conselho, explicando qual era a função do conselho e como iria acontecer. Pedi aos alunos que se concentrassem nas atividades e momentos realizados no 1º Bimestre para que pudessem elencar os pontos positivos e negativos. Percebi que após a conversa inicial os alunos compreenderam a proposta e realmente foram diagnosticados os pontos a serem melhorados, em alguns momentos a maioria dos alunos não concordavam com algum dos pontos falados, portanto quando acabamos esse processo, fiz uma votação para saber se a maioria dos alunos concordava com os pontos que foram escritos. Este momento foi muito interessante, pois em alguns aspectos negativos, os alunos não concordaram e explicaram seus pontos de vista (Fala da aluna Ana Carolina: “Eu não concordo que não respeitamos os professores mesmo quando tem bagunça a gente escuta e faz o que os professores pedem”). Durante o conselho no dia 08, os alunos que quiseram fizeram a leitura dos pontos positivos e negativos .esta semana com as famílias, que muitas vezes nos enxergam muito distantes (Diário da professora Stela – Episódio 19).

Pelos relatos das docentes, podemos fundamentar essa categoria a respeito da organização escolar no modelo de ação e raciocínio pedagógicos proposto por Shulman (2014), pois as docentes participantes da pesquisa passaram pelo seguinte ciclo de atividades: a compreensão, a transformação, a seleção e a adaptação da prática de acordo com a necessidade dos alunos; a instrução, por meio das interações e das observações realizadas; a avaliação, percebendo o entendimento dos alunos e ajustando seu desempenho de acordo com as experiências vividas a partir da prática

docente; a reflexão, quando as docentes buscaram adaptação diante dos imprevistos e das necessidades provenientes da ação cotidiana; e novas compreensões, ao promover novas práticas.

5.3.3 Aprendizagem dos alunos

Conforme já dissemos, os registros nos diários mostraram que a aprendizagem dos alunos é o centro das preocupações das professoras, definindo suas ações práticas. Embora existam outros aspectos que a circundam, sejam nos âmbitos institucionais, pedagógicos, como também por meio das relações interpessoais, Day (1999) declara a importância de centrar a ação docente no aluno, pois isso também colabora para o desenvolvimento contínuo do profissional docente.

É perceptível a preocupação das professoras, trazida como dilema sobre a participação de todos os alunos nas aulas. A professora Bruna apontou para a participação dos alunos que apresentavam dificuldade e eram mais tímidos. Já a professora Stela revelou a preocupação em atender de forma individualizada cada aluno. Diante da dificuldade dos alunos, as professoras refletiram em seus diários sobre ações a serem realizadas, a fim de promover o avanço deles.

Podemos notar essa preocupação em vários trechos dos episódios dos registros, como veremos a seguir:

Percebi que a maioria conseguiu compreender a proposta, porém três alunas disseram não ter conseguido por não entenderem o que era pra ser feito. Como a atividade com números sobrepostos foi feita no livro e este não foi para casa, acho que deveria ter montado com eles pelos menos um exemplo no caderno para terem de modelo. Acreditei que todos tinham assimilado a ideia e isso não ocorreu. Enfim, expliquei novamente para as alunas e elas fizeram talvez sem muita compreensão. Vou precisar retomar esta atividade, pois acho que muitos ainda não sanaram as necessidades em torno da escrita numérica, da sobreposição e do valor posicional. (Diário da professora Bruna – Episódio 4)

Ao buscar solução para uma situação conflitante, a professora Bruna refletiu sobre suas ações para conseguir respostas. Esse pensar e refletir sobre a prática, apesar de resultar em situações de dúvidas e incertezas, proporciona a compreensão

sobre a prática e estratégias para sanar as dificuldades que surgem, na busca de atingir seus objetivos, que é aprendizagem dos alunos (CONTRERAS, 2002).

A respeito da organização de duplas colaborativas para o desenvolvimento da aprendizagem, as docentes se preocuparam em reorganizá-las sempre que parecessem não ser produtivas. Isso ficou claro na descrição da professora Bruna sobre uma atividade de linguagem:

Nesse ditado em duplas, eles poderiam olhar a escrita do outro e esclarecer com o professor a escrita das palavras. Procurei equilibrar as duplas, sentando junto um com maior domínio ortográfico com outro que possui alguns conflitos ortográficos. O menos confiante logo queria apagar o seu, mas nem sempre estava errado. Após discutirmos a escrita na lousa eles percebiam que às vezes acertavam, às vezes não. Percebi que uma dupla de meninas errou bastante, o que favoreceu a discussão em torno da escrita correta das palavras. Isso me levou a pensar que na próxima, deverei pensar melhor na organização das duplas (Diário da professora Bruna – Episódio 5).

A professora Stela sempre reorganizou as duplas para realização das atividades após perceber a necessidade e o desenvolvimento de cada aluno. Nos excertos, a seguir, essa professora apresentou informações sobre o início do agrupamento, dos avanços dos alunos no entendimento do trabalho realizado em duplas e das adaptações das atividades de acordo com o que cada dupla já conseguisse realizar:

Fizemos o primeiro agrupamento do ano, os alunos ainda não sabem como auxiliar o colega, portanto é sempre necessário conversar sobre o que é ajudar e como ajudar sem atrapalhar. As duplas foram ótimas para diminuir as conversas e bagunças (Diário da professora Stela – Episódio 3).

Os alunos se ajudaram de modo mais produtivo sem dar a resposta de imediato (Diário da professora Stela – Episódio 5).

Para este dia, refiz todos os agrupamentos de acordo com a avaliação diagnóstica que havia feito na semana anterior. Fizemos a recitação da parlenda “Lá em cima do piano” [...]. Os alunos alfabéticos e silábicos alfabéticos fizeram a reescrita da parlenda, os alunos pré-silábicos, sem valor e com valor sonoro a escrita de palavras da parlenda (Diário da professora Stela – Episódio 15).

Durante uma atividade de produção escrita, a professora Bruna também organizou os alunos em duplas para que pudessem comparar a escrita. Além de propiciar um desempenho melhor aos alunos que apresentam dificuldade, também

lhes ofereceu um momento para que refletissem sobre sua aprendizagem e adquirissem confiança em si mesmos:

Percebi que é um momento rico de aprendizado, mas que os alunos precisam trabalhar mais vezes. Pelo que pude perceber, uns acreditam demais que estão certos na sua maneira de escrever e outros não têm tanta confiança. Eles precisam adquirir o hábito de confirmar suas hipóteses. Ter paciência de buscar por informações que suprem suas dúvidas. Talvez essa falta de paciência seja reflexo do mundo imediatista que vivemos hoje. Eles querem respostas prontas. Quando percebem que terão que buscar por elas, demonstram impaciência. Mas, com o passar do tempo, acabam se envolvendo e a maioria até gosta. (Diário da professora Bruna – Episódio 9)

Essas atividades com parceria do colega também apareceram em relatos de atividades nas quais o recurso era o computador. A professora Bruna, observando o êxito na atividade, refletiu na oportunidade de já iniciá-la em dupla, num próximo momento. Notamos, no excerto relativo a essa atividade, que a docente demonstrou a satisfação e a alegria quando as atividades ocorrem de forma prazerosa aos alunos: “Eles adoraram. Ficaram empolgados para irem no computador. [...] os colegas quando solicitados, ajudaram. [...] Quando retomá-la, farei nas duplas. (Diário da professora Bruna – Episódio 20)

A respeito dessa satisfação dos alunos ao realizar uma atividade, a professora Stela afirmou que, ao mudar suas estratégias, utilizando-se o *tablet*, os alunos ficaram maravilhados e demonstraram entusiasmo. Verificamos, nos registros dessa docente, que propiciar uma atividade prazerosa aos alunos também é uma preocupação:

Preenchemos o calendário do mês de junho, para que diariamente possamos observar o mês, dia da semana, marcar como está o tempo. Os alunos adoraram a proposta, percebi um grande entusiasmo da turma, principalmente no momento de preencher os dias, fato que muitas vezes não é tão interessante nas atividades do livro. (Diário da professora Stela – Episódio 22)

O uso de algo divertido e que os alunos puderam brincar anteriormente, foi algo que fez da atividade muito dinâmica. (Diário da professora Stela – Episódio 20)

Entretanto, essas mesmas atividades empolgantes para os alunos também revelaram dificuldades, as quais levaram as professoras a buscar uma proposta de intervenção ou mudança da prática docente. Podemos confirmar isso nos seguintes

excertos dos episódios apresentados no diário da professora Bruna, acerca de uma sequência didática sobre números do livro EMAI:

Apesar de eu achar bem legal essa atividade, senti que as crianças tiveram muita dificuldade para realizá-la. Tive que fazer várias intervenções individuais, mesmo eles estando organizados em grupos de quatro. (Diário da professora Bruna - Episódio 3)

Igualmente foi relatado pela professora Stela um momento de desafio em que os alunos deveriam elaborar uma lista de episódios com poucas palavras. Essa dificuldade foi vivenciada pela professora também em anos anteriores, talvez por se tratar de uma atividade que envolva maior reflexão por parte dos alunos e exija experiência para sintetizar uma história, mantendo as informações principais. De acordo com a professora:

O maior desafio inicial era a participação dos alunos, já que o foco da atividade seria oral e reflexiva, em outros momentos eu já havia percebido que a turma não se dedicava tanto em atividades de reflexão oral, mantendo o silêncio, porém sem participar efetivamente. Outro desafio encontrado em outros anos de trabalho era que a criança entendesse uma lista de episódios deveria conter somente as expressões que me remetesse a ordem dos fatos, e não o contexto completo. No início foram necessárias muitas intervenções para reduzir os termos falados [...] (Diário da professora Stela – Episódio 14).

Ainda no que se refere à categoria da aprendizagem dos alunos e os desafios vividos pelas docentes, podemos notar a preocupação da professora Bruna com a participação dos alunos mais tímidos para que se tornem protagonistas no momento das discussões. Quando isso ocorreu, a professora demonstrou sua alegria e registrou sua satisfação, afirmando que:

Fiquei encantada com a leitura que alguns fizeram dos poemas de Cecília Meireles que a professora propôs em homenagem ao dia do poema que se aproxima. Vale mesmo a pena investir na leitura dos pequenos (Diário da professora Bruna – Episódio 19).

Gostei bastante dos resultados apresentados pelos alunos. Pude conhecer mais de perto as especificidades de cada um (Diário da professora Bruna – Episódio 30).

Sobre esse aspecto, quando houve a participação efetiva dos alunos, a professora Stela também demonstrou contentamento, registrando que:

Foi um momento ótimo, onde os alunos exploraram com calma, alguns alunos nunca haviam utilizado ou visto uma calculadora ou mesmo o tablet, ficando maravilhados. Foi um momento muito produtivo [...] (Diário da professora Stela – Episódio 16).

Outro aspecto importante descrito no diário é sobre os sentimentos dos alunos e da docente diante das atividades realizadas. Foi notório perceber a felicidade e/ou tristeza da professora Bruna, que planejou as atividades preocupando-se com a satisfação de seus alunos durante o processo de aprendizagem e, sobre isso, registrou que

Ao planejar a aula de Português de hoje, fiquei apreensiva. [...] O fato de ser uma música mais antiga e não pertencer ao universo infantil, foi a causa da minha apreensão. Ledo engano. Amei a aula e meus alunos também. Mal vimos a hora passar (Diário da professora Bruna – Episódio 1).

Eu sempre fico preocupada com aqueles alunos que tem hora que demonstra através do olhar não estar entendendo muita coisa, parecem alheios aos temas trabalhados (Diário da professora Bruna – Episódio 26).

Constatamos, sobre essa última categoria, que as professoras elaboraram as atividades e fizeram as devidas adequações, observando o desempenho e a aprendizagem dos alunos, para, desse modo, buscar conhecê-los e atender suas necessidades específicas.

Entendemos, a partir das análises realizadas nos excertos e das categorias elencadas a partir da reflexão dos dados, que o uso do diário de aula oferece aos professores a reflexão sobre aspectos inerentes à docência, o que é oportunizado por meio do registro de suas práticas. Catani et al. (2000 apud ANDRÉ, 2016, p. 126) declaram que a escrita “é uma forma de expressão e de objetivação do pensamento que possibilita ao sujeito reforçar ou constituir sua consciência a respeito daquilo que escreve”, ou seja, por meio dela, o indivíduo se autorrevela e toma consciência de si mesmo.

Podemos afirmar que essa objetivação do pensamento aconteceu nos registros dos diários das professoras pesquisadas, as quais elaboravam sua escrita, de modo constante e gradativo, buscando soluções e respostas para suas dúvidas e inquietações, não apenas sobre os aspectos dificultadores mas também sobre os avanços e as participações efetivas dos alunos. Além disso, esses registros analisados como documentos pessoais traduziram “as opiniões, os sentimentos e as

interpretações de seus autores” (ANDRÉ, 2016), promovendo a reflexão da prática das docentes, que estiveram em constante abertura para modificações e aprimoramentos, mesmo diante de adversidades que, costumeiramente, fazem-se presentes na profissão docente.

Verificamos, diante dessas reflexões acerca da prática e das adaptações para sua melhoria, a busca das participantes pela autoformação e, conseqüentemente, a oportunidade de serem sujeitos do próprio desenvolvimento profissional.

5.3.4 Importância e contribuição dos registros das entrevistas como instrumento de reflexão sobre a prática

Escolhemos, para essa pesquisa, a entrevista semiestruturada, por não se tratar de uma forma rígida de pesquisa qualitativa, permitindo diálogo e adequações das perguntas, durante sua realização. Segundo Lüdke e André (1986, p.34), a entrevista semiestruturada, apesar de se desenrolar a partir de um esquema básico, permite ao entrevistador fazer adaptações necessárias, por meio de um esquema mais livre, flexível e menos estruturado.

Partindo dessas considerações sobre o instrumento utilizado, a entrevista foi agendada, previamente, com as professoras e iniciou-se com o acolhimento de duas professoras participantes da pesquisa com o objetivo de criar condições agradáveis para o diálogo, de modo que as professoras se sentissem à vontade para responder às indagações.

A seguinte questão foi levantada logo após a acolhida das docentes: A construção do diário tem contribuído para reflexão da prática? Conte-me sua experiência.

A professora Bruna confessou que escrever um diário não faz parte de sua prática, pois costuma fazer a rotina do dia, na qual registra o que será trabalhado com os alunos. Dessa forma, não conseguia ainda ver claramente qual era o objetivo desse registro em diários. Mas, em seguida, afirmou como está sendo interessante a adoção dessa prática de registro, o que podemos observar por meio das seguintes reflexões:

Eu sei que é uma forma de você voltar e refletir sobre o que você anda fazendo, mas como eu não usava... E agora eu estou achando super legal usar o diário, porque eu consigo ver ali através do que eu escrevo (Professora Bruna).

Do que eu observo do aluno no dia a dia, eu consigo pensar com mais tempo a respeito do que o aluno, da necessidade do aluno (Professora Bruna).

Referente às primeiras impressões e registros, a professora Stela disse nunca ter feito nada por escrito, pois observava e refletia somente de forma mental, porém essas reflexões acabavam sendo esquecidas. Ela não entendia como algumas pessoas que faziam registros tinham tempo para isso e afirmou ter sido um desafio para ela começar a produzir seu diário. Constatamos isso nas seguintes declarações feitas pela professora:

[...]quando eu via as pessoas fazendo eu falava: gente, mas que tempo que essa pessoa encontra, como que ela faz isso? Fazer ao final de cada aula, eu faço mentalmente. Eu sempre fazia muito mentalmente, sempre fiz um diário muito mental, mas tudo o que é mental a gente esquece (Professora Stela).

A prática de escrever no diário, apesar de ser novo, é difícil, é um desafio né? (Professora Stela).

Podemos afirmar que, diante da rotina frenética de um professor, tanto em sala de aula, quanto no trabalho para atender às questões burocráticas, administrativas e de planejamento, se não houver o registro da aula, não há como se recordar de uma situação em sala que seria pertinente para uma reflexão. Por isso, incentivamos e viabilizamos a produção dos diários de aula para as participantes, de tal forma que pudessem perceber a importância desse instrumento como edificador da prática reflexiva.

A professora Stela declarou ser um desafio fazer registros da prática docente nos diários, visto que, conforme já mencionamos, nunca o fez. Sendo assim, achou melhor fazer o registro em um único momento, no final da semana, observando tudo o que foi feito e planejando o que fosse necessário para a semana seguinte. Isso é constatado nas seguintes respostas dessa professora: *“E pra mim ficou muito mais fácil fazer por semana. Porque depois eu termino a minha semana, eu olho todos os dias. O que eu dei nesse dia. Vou ali faço um apanhado ali, um recorte disso, como foi.”*

Warschauer (1993, p. 65) afirma que a escrita possibilita “o acesso a camadas mais profundas de nós mesmos”, e que, por meio de uma postura de abertura e determinação do professor, ocorre a ampliação do (auto) conhecimento, contribuindo

para que ele obtenha resultados positivos e pertinentes para a profissão. Dentre esses resultados destacam-se a coerência interna e integradora; a aproximação entre o ideal e o concreto, o pensar e o agir, e o acesso ao conhecimento de situações arquivadas na memória.

Nesse sentido, o diário possibilita a construção da memória compreensível alimentando a ligação entre teoria e prática. A respeito desse tipo de memória, Ostetto (2013) afirma não se tratar de uma simples recordação sobre um fato, mas é a base para a reflexão e a avaliação da prática docente, tendo como objetivo a revisão da mesma para planejamento de futuras ações. Desse modo, por meio da escrita, há compreensão dessa prática, que, por meio de detalhes apontados nos registros escritos, tornar-se-á concreta e visível.

Ambas as entrevistadas demonstraram sentir satisfação em conhecer esse tipo de prática, afirmando como os registros contribuíram para orientação da prática docente, pois, a partir deles, direcionaram as atividades dos alunos a fim de atender às necessidades de cada um. Além disso, conforme declara Zabalza (2004), o registro em diário gera uma tensão psíquica maior, devido à atenção que se deve dar ao que será relatado e à forma de analisá-lo, aprofundando a compreensão das ações a fim de possibilitar decisões e iniciativas de melhoria do ensino. No início dos registros, houve tensão, pois as professoras declararam que sentiram desconforto, que foi desafiador e causou dúvidas.

As professoras participantes revelaram, ainda, as primeiras reflexões a partir dos registros iniciais, fazendo as adaptações necessárias para melhor entendimento e aproveitamento dos registros. Warschauer (1993) declara que esse registro, nos âmbitos do avaliar e planejar, promove a construção de conhecimentos significativos, na autoformação do professor.

Nos seus primeiros relatos, a professora Bruna demonstrou o quanto os registros a afetaram, no sentido de buscar por melhoria da prática para atender às necessidades dos alunos, principalmente daqueles que apresentam mais dificuldade na aprendizagem. O lado positivo dos registros são as futuras ações que a professora se dispôs a realizar ao refletir sobre as observações feitas a partir de seus diários. A respeito disso, a docente relatou em sua entrevista que:

[...] chego em casa e eu registro, aquilo fica me martelando, aquilo fica na minha cabeça e eu vou conseguir pensar mais... a gente sente a necessidade de voltar aquela aula, de pensar em outras estratégias pra melhorar aquela

prática, mas é quando você registra você se cobra mais, eu fiz aquilo, eu sei que meu aluno precisa daquilo então eu preciso, o que que eu vou pensar, e aí você fica o tempo todo em casa, pensando no que que você vai fazer pra aquele aluno, melhorar, naquela dificuldade que você observou que ele tava. (Entrevista - Professora Bruna)

E é bem legal. Tenho planejado bastante coisa para eles, a partir das observações que eu tenho feito. (Entrevista – Professora Bruna)

Assim como a professora Bruna, também a Professora Stela refletiu, durante a entrevista, sobre sua prática, buscando pontuar os pontos positivos e negativos, a fim de planejar as futuras ações de sala de aula de modo satisfatório:

E como eu faço no final de semana, eu já planejo a próxima semana de acordo com o que eu escrevi lá. Então isso pra mim foi muito legal. Eu escrevo ali o que que não deu certo, o que deu certo, que eu preciso retomar, pra eu planejar meu conteúdo da próxima semana. (Entrevista – Professora Stela)

Percebemos, por meio dessa afirmação, que a escrita do diário tem grande chance de fazer parte da rotina da Professora Stela, pois ela confirmou que, se tivesse registrado o que foi feito numa atividade do ano passado, o trabalho desse ano seria mais produtivo e, que a partir de agora, não terá mais esse problema. Confirmamos com a declaração da docente, que o diário de aula fará parte de sua formação permanente, como consta a declaração a seguir:

[...] o que eu fiz no passado, e que eu sei que deu certo, eu queria fazer esse ano. Só que minha dúvida é: quando foi que eu fiz isso? [...] Se eu soubesse pra esse ano teria sido muito mais tranquilo, porque eu sei que eles estão ali precisando dessa mesma atividade, como eu dei no ano passado eu já não lembro. [...] se eu soubesse [...] teria sido muito mais produtivo. Mas a partir do ano que vem eu já vou ter esse registro. (Entrevista – Professora Stela)

A respeito de revisitar o que já foi feito, conforme menciona a professora Stela, o diário é pontual e pode contribuir para as ações presentes. A respeito disso, declara Warschauer (1993) que:

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que como as anteriores, poderão ser superadas (WASCHAUER, 1993, p. 63).

Dando continuidade à entrevista, a segunda pergunta feita às professoras foi sobre os primeiros registros, se houve dificuldade sobre o que registrar e se ainda havia alguma dúvida. A professora Stela demonstrou que se preocupou em registrar algo pertinente para ser repensado, algo diferente que ocorreu no momento da prática. Dessa forma, a docente afirmou que organizou o que lhe era útil e necessário para registrar: *“Eu preferi registrar o que fosse mais, é que eu precisasse me atentar ao que fosse algo incomum, tanto de coisas boas como os pontos negativos e como pontos positivos. (Entrevista – Professora Stela)*

Weisz (2003, p. 130), a respeito da tematização da prática, afirma que “ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se fez na prática profissional, somos obrigados a organizar as ideias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho”. Tal coordenação de ideias foi o que verificamos na fala da professora Stela.

O surpreendente é o que se esperava desse projeto de pesquisa ocorreu e pode ser constatado com a fala da professora Stela, sobre ter o diário de aula, não apenas como um projeto atual, mas como formador permanente de sua prática.

Zabalza (2004, p. 42) afirma que os professores que se ‘metem’ na dinâmica do diário encontram, de modo geral, muito sentido e uma grande utilidade para eles mesmos e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos iniciais e caminhar para a apropriação do instrumento como ferramenta pessoal. Entendemos que esse processo se instaurou com a professora Stela, pois ela mencionou que conseguia se entender melhor por meio de uma leitura reflexiva do que registrou: *“Então assim no começo eu fiquei meio assim encontrando um meio para eu me entender ali. Eu, eu vi mesmo como um diário pessoal meu. Não vi uma coisa de um projeto, eu vi uma coisa minha, pessoal. (Entrevista – Professora Stela)*

Percebemos, então, que a professora Stela passou a utilizar o diário, conforme Zabalza (2004, p. 11) o define, como “um recurso dialético de reflexão pessoal e desenvolvimento profissional”. Além de se preocupar com o que registrar, ela adequou de uma forma que se tornasse pessoal. Como é o autor do texto quem define seu sentido, expressando a informação mais significativa para ele, podemos afirmar que, no processo de escrita dos diários, ocorre um envolvimento pessoal e cognitivo. Foi desse modo que a professora Stela adequou seus registros, conforme consta em seus relatos abaixo:

Eu consigo refletir depois quando eu volto pra ler, eu consigo a voltar a me entender ali. Eu até consigo ter uma memória daquele dia. Então, assim agora para mim, daquele jeitinho, tá legal, tá confortável. Mas no começo foi meio assim: como que eu vou me entender aqui? Como é que eu vou fazer disso uma coisa que eu posso usar para mim? Mais do que pro projeto, mas também pra mim. (Entrevista – Professora Stela)

Então, assim, até eu encontrar um meio que eu me adaptasse, que eu gostasse, teve um desconforto ali. (Entrevista – Professora Stela)

Se para a professora Stela, como já relatado, a melhor opção foi produzir seu diário, no final de semana, registrando o que acontecia durante a semana, já para a professora Bruna o melhor formato foi o do registro diário, ao final do dia e de forma minuciosa. A respeito dessa opção por um ou outro formato para a escritura do diário, segundo Zabalza (2004), esse registro não precisa ser diário, podendo ser realizado duas vezes por semana, mas com a importância de seguir uma continuidade, a fim de trazer subsídios, observados e analisados de forma sistêmica, e promover sentido para observação da prática.

Observamos que não há um padrão ou mesmo uma regra para que os diários sejam elaborados, pois cada professor se adequa a um formato, o qual lhe parece mais significativo e eficaz. Essa particularização pode ser vista na fala da professora Bruna sobre o modo como preferiu registrar:

Eu me encaixei num tipo de registro que é mais minucioso que é mais criterioso. Então a minha aula eu registro ela na íntegra isso é legal para mim porque a minha forma de pensar no que eu fiz o meu registro ele inclui todas as minhas aulas, a minha rotina. (Entrevista – Professora Bruna)

Além da preocupação em adequar a prática às necessidades dos alunos, a professora Bruna afirmou que ela precisa se adequar à turma, pois está acostumada a lecionar para alunos mais independentes e avançados (5º ano). Assim, podemos dizer que, ainda que seja de forma inconsciente, ela vem exigindo além do que seus alunos atuais (3º ano) podiam realizar. Nas interpretações que fez de seus registros, durante a entrevista, notamos que a docente estava em processo de construção da sua prática e que, ao escrevê-la, foi capaz de perceber suas próprias necessidades. A respeito disso, afirmou que:

[...] que eu tô vindo eu vim de um quinto ano então eram alunos já alfabetizados [...] Eu tô com alunos em fase de alfabetização, então algumas estratégias que eu usei no começo, tá muito ruim [...] eu tive que repensá-las

todas, voltar atrás, usar outras estratégias pra gente trabalhar com alunos que ainda estão em fase de alfabetização. Então, eu estou me adaptando ao 3º ano, ao registro, as formas de registrar. E é bem legal isso porque o registro tá me possibilitando isso. Vê que os meus alunos ainda não tão na fase que eu imaginava que estariam, que eu tenho que retomar algumas coisas com eles, pra poder ficar dentro do nível que eles têm de aprendizagem. (Entrevista – Professora Bruna)

Após saber sobre as primeiras impressões e as dúvidas referentes ao registro de diários, foi apresentada às professoras, a primeira leitura da pesquisadora referente ao que elas haviam escrito. As informações obtidas das leituras dos primeiros registros foram organizadas num quadro a respeito do conteúdo dado, da aprendizagem dos alunos, da reflexão das professoras e a ação após a reflexão, quando apareceram.

Esse momento está relacionado ao que foi proposto na metodologia da pesquisa: um encontro com as professoras para validar o que a pesquisadora compreendeu e analisou sobre os registros das participantes.

Percebemos, nessa etapa, que a professora Bruna observou a necessidade de desenvolver atividades para que alguns alunos participassem de suas aulas, pois eles demonstraram timidez e insegurança em vários momentos da prática. Esse desejo do docente, de que todos participem é natural, segundo Zabalza (2004), a partir da constatação das dificuldades apresentadas pelos alunos durante da leitura.

Nessa segunda entrevista, a qual chamamos de *feedback*, foram apresentados os resultados finais da pesquisa, com os dados em forma das categorias: trabalho docente, organização escolar e aprendizagem dos alunos. Esse momento oportunizou um encontro muito importante para mostrar às professoras o quanto a reflexão dos registros é importante para melhoria da prática, mas também para saber das mesmas o que mudou em suas práticas e se os registros colaboraram para seu desenvolvimento profissional

A professora Bruna respondeu que, a respeito da organização escolar e dos projetos externos, lembrou-se dos projetos que não estavam atrelados ao planejamento e que atrapalhavam o andamento do trabalho docente, no que se referia à progressão da aprendizagem dos alunos. Ela disse que essa reflexão contribuiu para fazer a avaliação das atividades realizadas na escola. Confirmamos isso no trecho abaixo:

Questionamos sobre esse assunto por esses dias, quando fizemos o fechamento dos projetos do ano, expusemos que o nosso trabalho voltado às exposições em geral precisa estar relacionado com o nosso conteúdo para não perder o foco. Pois nós precisamos parar tudo o que estamos fazendo em sala para focar no assunto que não está no planejamento. Quando se trata de algo que está relacionado com o nosso trabalho, nós não desviamos da aprendizagem do aluno, que é o nosso foco, e a gente aproveita melhor o tempo (Entrevista final – Professora Bruna).

Podemos perceber que o registro nos diários de aula sobre a prática docente também oportunizou a construção da “autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações” (CONTRERAS, 2002, p. 197). Isso quer dizer que, diante da situação conflituosa de diversas atividades a serem realizadas, a professora, por meio da reflexão, apresentou seu ponto de vista à gestão escolar, no momento de avaliação do ano letivo. Contreras (2002) esclarece que esse tipo de reflexão que vai além da meditação do docente diante da prática, denomina-se reflexão crítica, pois acontece sobre os efeitos que as instituições de ensino impõem sobre a prática docente.

Em se tratando da importância dos registros no diário, a professora Stela afirmou que é uma prática que permite ler resultados e insucessos sempre que preciso, o que geralmente não acontece quando a reflexão é feita apenas ao final do processo de aprendizagem, quando são pensados somente os pontos negativos que ocorreram e que acabam não modificando a prática. Mas, de acordo com a docente, por meio dos registros, chega-se à reflexão, a pensar no que pode ser mudado, a questionar até mesmo o que é imposto aos professores e é aceito sem pensar previamente se aquilo vai atrapalhar o desempenho das ações de ensino (referindo-se a projetos apresentados de durante o ano letivo sem programação prévia). Observemos o relato da professora Stela acerca dessa mudança de pensamento profissional a partir do contato com a escrita de diários:

Uma coisa interessante dos diários é isso, eu revisito o diário, aquilo que já foi feito e vejo o que deu certo e o que deu errado. Se a gente pensar sobre o que foi feito, só no final do ano, sem ter esse registro, a gente só pensa nos pontos negativos e não nos positivos. A gente acaba não mudando a nossa prática. Foi assim, mas deu certo. Vou fazer de novo. Quando a gente tem o diário, quando a gente tem essa reflexão, a gente pensa o que deu certo e o que não deu certo, naquele projeto que preciso mudar. O mesmo acontece dos nossos projetos da escola. A gente tem que mudar, a gente tem que pensar em meios para melhorar isso. Não dá para trabalhar um assunto totalmente diferente do que eu preciso trabalhar, encaixando no meu

planejamento, perde-se o foco. Quando a gente pensa nisso, no final do ano e revisita os diários é uma coisa maravilhosa. Porque a gente vai olhar o diário no final do ano e a gente fez tudo isso e olhar como a gente pensou nesse percurso e que não deu certo e a gente precisa mudar no próximo. Então, foi muito bom (Entrevista final – Professora Stela).

Notamos que a professora Stela confessou a importância do diário como instrumento reflexivo referente ao que foi trabalhado e ao que será planejado, assim como o que precisa ser adequado diante da necessidade de mudança da prática.

Com os registros nos diários de aula, as participantes da pesquisa foram levadas a refletir sobre suas práticas e a pensar sobre situações passadas, “estabelecendo relações com situações futuras de ensino”, que foram reorganizadas de acordo com a necessidade apresentada (BOLZAN, 2002, p. 17).

A terceira pergunta da entrevista foi se as professoras acharam importante os registros para que houvesse reflexão. A professora Stela acabou apresentando essa resposta na pergunta anterior e demonstrando sua perspectiva sobre a importância do registro, pois o professor, conforme ela mencionou, pode visitar e refletir a qualquer momento sobre sua prática. A professora Bruna confirmou que o registro foi importante para a reflexão da prática, podendo, com ele, avaliá-la e constatar se atingiu os seus objetivos.

Além disso, a reflexão dos registros propiciou novos planejamentos e a progressão das futuras atividades, de modo sistematizado e eficiente, como consta no próximo relato da professora Bruna:

O registro se tornou um importante recurso de reflexão da prática, pois permitiu que se fizesse uma análise de nossas ações e o quanto os objetivos propostos foram atingidos. Durante o registro, conforme ia percebendo o êxito da atividade, já conseguia fazer projeções de outras ações futuras para complementar as atividades, que por ventura, não tenham sido suficientes para atingir seu propósito, ou para ampliar o conhecimento em torno dos conteúdos trabalhados. Enfim, de uma forma ou de outra, nós, professores daremos conta de desenvolver o conteúdo de todas as disciplinas, no entanto, quando se registra o percurso, conseguimos cumprir nossa missão de forma mais eficaz, precisa (Entrevista final – Professora Bruna).

Bolzan (2002, p. 17) declara que, ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor atua como “pesquisador da sua própria sala de aula”, não dependendo de técnicas, regras, esquemas pré-estabelecidos, “tornando-se ele próprio produtor de conhecimento profissional e pedagógico”. Essa afirmação de Bolzan (2002) está em

consonância com o que apresentamos no início da pesquisa a respeito da necessidade de o professor ter controle sobre o seu trabalho (NÓVOA, 1995) e tornar-se produtor de seu conhecimento (ZEICHNER, 1993). Tais necessidades e características do professor-pesquisador encontram-se nas declarações da professora Bruna acerca da importância do registro para reorientar sua prática.

Quando as professoras foram questionadas sobre a continuidade dos registros após a pesquisa, confessaram que não foram realizados, mesmo declarando sua importância para a reflexão da prática. A professora Bruna afirmou ter facilidade em registrar, pois participou de muitas formações quando trabalhou na Educação Infantil, quando ainda não era professora. Embora tenha abandonado o registro nos diários, procurou elaborar sua rotina de modo mais detalhado, conforme esclareceu:

Embora eu tenha facilidade em registrar com mais proficiência e detalhes, pois no período em que trabalhei na educação infantil, tive a possibilidade de acompanhar as formações das docentes (neste momento ainda não atuava como professora) [...] A respeito do registro no diário de aula, os registros do caderninho, eu abandonei, porém eu senti muita falta dos registros depois. Nossa, por que eu parei? Por que eu não continuei? Seria tão interessante! Aí eu tentei fazer, eu fui mais minuciosa com a minha rotina, eu consegui esclarecer melhor alguns pontos que eu precisava melhorar. Mas eu achei que eu deveria ter continuado os registros (Entrevista final – Professora Bruna).

Já a professora Stela afirmou ter continuado com os registros, mas não da mesma forma proposta para essa pesquisa, pois ter um caderno separado não era adequado. Dessa forma, optou por unificar seus registros em seu caderno de planejamento:

Sim, mas não nos mesmos moldes. Eu já fiz diferente. Como para mim era muito mais difícil ter um caderno à parte, separado. Eu fiz no meu caderno de planejamento e eu fiz em alguns momentos. E eu fiz no mesmo caderno de planejamento com as coisas da escola, pois fica numa coisa só. É mais fácil para mim (Entrevista final – Professora Stela).

Para poder entender sobre a não continuidade dos registros, que realizaram durante a pesquisa, questionamos as professoras se na escola em que elas trabalham há algo pedagógico ou burocrático que acaba atrapalhando ou dificultando a continuidade dos registros. A professora Bruna respondeu que seria muito importante que o registro sobre a prática fosse definido como prática pela rede de ensino, mas que também oportunizasse um período para isso, pois a demanda do professor é

muito grande. Segundo suas considerações sobre esse questionamento, a docente afirmou que:

O registro precisava ser sistematizado na nossa prática, na nossa rede, no nosso momento de estudo por quê? Por que a nossa questão sobre o tempo seria resolvida se a gente conseguisse organizar um tempo, no nosso dia-a-dia, que seja em HTC ou na hora-atividade, mas que seja sistematizado. Para mim seria melhor, porque o tempo é questão que mais pega, porque a gente não tem realmente. Você tem que fazer escolhas ou você foca na rotina que demanda tempo ou você faz o registro, porque as duas coisas ficam difíceis de fazer (Entrevista final – Professora Bruna).

A intensificação do trabalho com o cumprimento de tarefas externas, conforme Contreras (2002), parece ser um dos fatores que contribui para o processo de desqualificação intelectual do professor e para proletarização do seu trabalho. Foi exatamente o que ficou perceptível na fala da professora Bruna, a qual alegou ter que fazer escolha entre cumprir o planejamento ou continuar com os registros reflexivos sobre sua prática. Como consequência dessa situação, percebe-se que os professores, como ocorreu com Bruna, vão perdendo a autonomia na realização de seu trabalho profissional. Além disso, essa autonomia se torna relativa, com tantos fatores de controle que exercem poder sobre o trabalho docente e da gestão escolar (CABRERA, JIMÉNES JAÉN, 1994 apud CONTRERAS, 2002, p. 39).

As mesmas queixas e preocupação foram relatadas pela professora Stela que se encontrou nessa mesma dúvida questão sobre cumprir o currículo ou dedicar-se aos registros no diário de aula. A seguir, ela apresenta a questão sobre a falta de tempo, que dificultou a continuidade do registro, tal como era feito durante a pesquisa:

Quanto ao tempo. Nós temos pouquíssimo tempo para planejamento. Tempo para a gente rever aquilo que a gente já fez? É inexistente. Porque se eu faço isso no meu período aqui na escola, eu não dou atenção para o planejamento, para a rotina, para estudo de algum caso e até mesmo para reuniões com a direção, que a gente precisa ter, com a orientação... O momento para a gente ter um feedback nosso mesmo, a gente não tem (Entrevista final – Professora Stela).

A respeito da reunião que envolve o trabalho coletivo, foi perguntado às professoras se já tem algo programado para apresentar a elas. A professora Bruna alegou que há muitas convocações e isso acaba tirando o professor da escola:

Ultimamente, o tempo do HTC destinado ao planejamento do professor está cada vez mais reduzido, por conta de tudo que vem de cima. Infelizmente não temos escolha. E a gente tem muita convocação e a gente não consegue planejar (Entrevista final – Professora Bruna).

Já a professora Stela alega que o tempo livre é pouco e curto diante de tantas obrigações. Mas confessou que as formações são importantes:

Às vezes temos algum tempo livre, mas é muito pouco, até porque precisamos das formações que são importantes. O tempo do HTC não é suficiente para tudo isso, São muitas demandas [...]. Quando nós estamos na escola (Entrevista final – Professora Stela).

A respeito das formações externas, que ocorrem num centro de formação de professores, a professora Bruna confirmou serem ótimas, pois apresentam conteúdos que as professoras trabalharão em sala de aula:

São ótimas, principalmente neste ano, que os conteúdos da formação vieram antes da gente desenvolver um trabalho em sala de aula. O que não ocorreu em outros anos que a gente trabalhava em sala de aula um conteúdo e depois ele era apresentado para nós nas formações. Esse ano antecipou um pouco e foi bem melhor (Entrevista final – Professora Bruna).

Apesar de a entrevista não ser o objeto principal para análise dessa pesquisa, acreditamos que elas nos permitiram completar as informações sobre as perspectivas das professoras em relação à realização dos diários de aula. A ideia inicial foi de promover uma conversa informal para validar as informações entendidas pela pesquisadora, mas fomos além disso, pois as professoras realizaram uma nova reflexão sobre o que escreveram, o que contribuiu para maiores detalhes nos novos registros. Além disso, foram confirmados seus dilemas, os quais são ponto de partida para melhoria do trabalho docente. De modo geral, elas demonstraram que a elaboração dos diários viabilizou a reflexão de suas práticas e a resolução dos problemas apresentados em seu cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada docente é um dos grandes desafios da profissão. A sociedade exige cada vez mais desse profissional, não apenas no que se refere aos conhecimentos acadêmicos e do conteúdo, mas também às situações de interações e relacionamentos, de modo que o docente precisa constantemente adequar-se a todos momentos, em especial, nos de incerteza e de mudanças.

Silva Júnior (2015) afirma que aos professores de escolas públicas é pedido muito mais do que lhes é oferecido. Podemos dizer que essa situação lhes causa desconforto, insatisfação e desânimo. Estava me sentindo dessa forma ao ingressar no curso de Mestrado Profissional. Embora com vinte anos de profissão, encontrava-me muito desestimulada, em especial, em uma das redes nas quais tenho exercido a profissão há mais tempo. A entrada nesse curso fez-me sentir avivada pelo gosto do conhecimento e da mudança de atitude. Confesso que, ao observar a participação de professoras do Ensino Fundamental I na pesquisa aqui desenvolvida, apesar de constatar as dificuldades enfrentadas por elas para desenvolver um ensino significativo para os educandos, pude ter contato com suas experiências, com a vontade de mudar a situação que viviam, levando-me a refletir sobre minha profissão e minha vida pessoal. Reflexão, eis a palavra chave para definir o percurso dessa pesquisa.

No início do trabalho, apresentamos o problema a partir do seguinte questionamento: De que forma a elaboração de um diário de aula pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a prática reflexiva do professor?

De acordo com os resultados dessa pesquisa, constatamos que o registro por meio do diário de aula é realmente uma ferramenta importante para o professor refletir sobre suas ações em sala de aula, mas esse registro precisa acontecer de forma pontual e sequenciada, para que haja real aproveitamento dos dados, contribuindo, assim, para a formação docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional.

Os dados coletados após a primeira análise dos diários, foram validados, por meio da primeira entrevista semiestruturada com as professoras, a qual permitiu confirmar a respeito da importância dos registros para reflexão de suas práticas. Por meio desse procedimento dialógico, foram mostradas, às professoras, as reflexões

observadas nos registros e a interpretação feita pela pesquisadora. Durante essa entrevista, as participantes puderam refletir mais uma vez sobre seus registros, porém de modo coletivo, externando os seus dilemas, as suas inquietudes, as suas incertezas, as suas emoções e as suas conquistas, oportunizando a formação da docência profissional.

A intenção era de que mais envolvidos aderissem ao projeto para propiciar uma formação coletiva, com vários encontros formativos, porém, infelizmente, isso não foi possível, pois foi permitido um único encontro formativo inicial pela Secretaria da Educação da rede pesquisada. Mas foi um momento muito rico e inovador para as que se propuseram a participar.

O diário do professor, na perspectiva de Warschauer (1993), auxilia a ter coerência interna, por meio da observação das próprias ações, e a construir pontes por meio de atitude interdisciplinar de aprendizagens significativas entre teoria e prática, diminuindo o percurso entre ensino e pesquisa, professor e pesquisador. Foi o que ocorreu com a pesquisa apresentada, o que nos permite até dizer que o professor também foi um pesquisador do ensino quando se dispôs a observar de modo mais detalhado o seu trabalho, com a intenção de desenvolvê-lo de forma mais pontual, produtiva e significativa.

Além disso, é importante salientar que, ao relatar o que aconteceu em sala, durante suas práticas, as professoras realizaram a observação de modo mais profundo, notando comportamentos dos alunos e de si mesmas e interpretando o real. Ostetto (2018) afirma que por meio da observação e da documentação é possível compreender e conhecer os processos de desenvolvimento da criança, o que podemos perceber nos registros que as professoras fizeram sobre as atividades de Matemática e Linguagens.

A documentação, ou seja, o registro escrito da prática, nos dizeres de Fortunati (2009 apud OSTETTO, 2018), nasce da observação e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao registra sua prática de forma escrita, revela o seu olhar e o seu pensamento, na documentação produzida. Observar e documentar as experiências de uma criança ou de um grupo representam, assim, instrumentos imprescindíveis para o conhecimento das potencialidades e das competências das crianças e do grupo (PAGNI, 2011, p. 39 apud OSTETTO, 2018).

Em nossa pesquisa, percebemos que o foco central das docentes estava em realizar uma prática pautada na aprendizagem do aluno, apontando o que é significativo, exitoso ou que precisava ser melhorado. Elas declararam, na primeira entrevista, que o registro nos diários as levou a repensar constantemente suas práticas. Isso também ocorreu com a pesquisa de Santos (2013), em que as participantes afirmaram que os registros nos diários contribuíram para que houvesse reflexão e um olhar diferenciado sobre a prática, promovendo um diálogo sobre o ato de ler e de escrever e sobre as situações que ocorreram em sala de aula.

Embora as professoras, participantes dessa pesquisa, declarassem grande valia ao registro dos diários, afirmando que ele promoveu a melhoria de suas práticas e que as informações registradas foram muito significativas e esclarecedoras para o desenvolvimento do trabalho docente, elas não deram continuidade aos registros nos diários de aula, após o término da pesquisa. Alegaram que isso se devia à falta de tempo para realizar os registros e a grande demanda por parte da organização escolar – currículo, formação externa e em HTC, projetos da escola e da rede.

Na última entrevista realizada com as participantes, a professora Stela, que realizava seus registros no final de semana, fazendo um levantamento do que ocorreu em sala de aula durante a semana anterior, declarou que abandonou o registro feito num diário de aula, pois não estava sendo viável a ela. Todavia o adaptou, fazendo os registros mais pertinentes em seu caderno de planejamento de suas aulas. Afirmou que, desse modo, continuou contribuindo para a reflexão de sua prática, pois ao retomar os registros, comparando-os com seu planejamento, faz as devidas adequações das atividades para atender às necessidades pontuais de cada aluno.

Por outro lado, a professora Bruna, que registrava diariamente e de forma mais detalhada, ao afirmar que abandonou o registro dos diários, entristeceu-se e disse que se questionou sobre o motivo que a levou a não escrever mais. Vale ressaltar que a professora, em seu diário, sempre salientou o pouco tempo que tinha para desenvolver seu trabalho com a eficiência que esperava e isso sempre foi uma de suas preocupações. Entendemos que, em função da grande demanda de atividades exigidas do professor, muitas vezes, é necessário priorizar o que será cobrado dele.

Day (1999) declara que a motivação para que o professor aja como profissional, muitas vezes, é afetada devido à falta de tempo, dificultando até mesmo sua autonomia. Ele completa afirmando que isso é observado com a intensificação do trabalho docente, com a ampliação de cobranças burocráticas, com a dificuldade em

relação aos recursos como o tempo e a energia, que são essenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Por trabalhar na rede pesquisada, posso afirmar que essa mostra-se empenhada em propor formação continuada aos professores (segundo também relataram as professoras durante a entrevista final – *feedback*), porém essa formação, que é pré-estabelecida pelo grupo de formadores e pesquisadores na área educacional, propõe, muitas vezes, modelos de outros estados do país ou até mesmo de países estrangeiros, que contemplam realidades diversas sem dar a devida atenção para as necessidades locais. Sabemos que até mesmo dentro da mesma cidade há diversidade entre as clientela, não sendo pertinente um único modo de formação para atender a essa demanda diferenciada.

Assim sendo, a formação por meio de diários de aula poderia atingir um número maior de pessoas se houvesse o apoio e o incentivo dessa rede para divulgar esse trabalho e para a realização de mais encontros formativos e dialógicos, nos quais os professores compartilhassem suas experiências. Tais encontros poderiam ocorrer pelo menos uma vez por mês, durante o ano letivo, no horário coletivo de trabalho, em que os professores se reúnem para formação. Desse modo, poderia agregar outras professoras participantes, assim como contar com a colaboração da orientadora pedagógica durante as discussões acerca dos assuntos levantados a partir dos registros e direcionamento para próximas estratégias.

Nas formações tradicionais, que são elaboradas pela rede de ensino, na maioria das vezes, os professores não têm voz, nem vez, sendo requisitados a eles que desenvolvam projetos os quais, provavelmente, não estarão condizentes com o seu trabalho e com a necessidade do alunado. Além desse tipo de formação não trazer contribuições mais significativas para o trabalho do professor e o avanço dos alunos, acaba sobrecarregando o docente, que, além de atribuições pedagógicas e burocráticas do seu cotidiano, terá que desenvolver novos projetos, distantes do seu planejamento anual. Isso acaba se tornando um empecilho para o desenvolvimento da prática docente de modo contínuo pois, geralmente, embora importantes, esses projetos não condizem com o conteúdo que o professor está trabalhando em sala de aula.

Apesar de precisar de alguns ajustes para que a formação atenda realmente às necessidades dos professores, é fundamental pontuar que na rede em que foi desenvolvida essa pesquisa ocorre a inter-formação de modo pontual e sistemático,

anualmente, no segundo semestre. Trata-se de um encontro formativo, com duração de dois dias, em que todos os professores da rede são convidados a partilhar boas práticas. Esse encontro formativo, oportunizado no horário de trabalho coletivo, acontece no centro de formação da rede, nas modalidades de seminários, palestras e oficinas práticas. Os demais professores, que participam desse encontro como ouvintes, se inscrevem numa plataforma digital, escolhendo os cursos ou as oficinas que lhe são interessantes e significativas para sua formação e que contribuirão para melhoria de seu trabalho em sala de aula.

Essa oportunidade demonstra que a rede se preocupa em incentivar os docentes a trocar experiências e dialogar com os colegas professores. Embora seja uma iniciativa pequena para dar voz aos docentes e oportunizar um momento para troca de experiências, podemos afirmar que é já representa o início para valorização do trabalho docente advindo do chão da escola.

Cabe ressaltar que, apesar de não ter registrado mais nenhuma informação nos diários após o período da pesquisa, mesmo com o excessivo número de atividades que precisava realizar, a professora Bruna confirmou que tem escrito sua rotina de aula, com mais detalhes e isso ocorreu devido à experiência de ter feito os registros em diários de aula. Confessou, ainda, que pretende, para o próximo ano, ser mais sistemática em relação às anotações e que gostaria que isso fizesse parte da formação da escola. Ademais, declarou que seria muito importante que houvesse um tempo disponível para isso, pois considerou os registros um instrumento reflexivo que facilita a prática docente, com um trabalho mais personalizado ao aluno.

Notamos que as professoras adaptaram a proposta inicial da elaboração dos diários ao seu cotidiano, diante de suas condições de trabalho. A respeito dessas adaptações, Warschauer (1993) declara que o diário é construído por uma forma própria de cada sujeito que o elabora, escolhendo o que lhe é necessário, de acordo com cada realidade de trabalho.

O que mais chamou nossa atenção foi que, no encontro final, além das reflexões colaborativas para a autoformação em sala de aula, as professoras relataram que, no último encontro que tiveram com a equipe gestora e os demais professores, ao fazer a avaliação dos projetos realizados pela escola, questionaram sobre esses estarem totalmente desvinculados ao currículo, ao planejamento, distanciando-se da realidade das atividades realizadas em sala. Alegaram, nos registros do diário e na entrevista final (*feedback*), que isso dificultou bastante o

trabalho docente, necessitando de adequações constantes para que se cumprisse tudo o que lhes fora exigido, assim como também se valeram dessa informação para refletir sobre a prática de modo coletivo, com as indagações feitas à direção da unidade escolar onde lecionam.

Percebemos, com isso, que registrar as ações durante o ano, proporcionando reflexões constantes sobre o que ocorria, permitiu-lhes refletir também sobre a profissão docente e os seus entraves. A professora Stela afirmou que ao reler o diário, pôde ter uma visão geral do ano e, desse modo, fazer projeções e mudanças para o próximo ano, reivindicando melhorias no que se refere também à organização da unidade escolar. Esse diálogo, após uma reflexão amadurecida acerca dos acontecimentos na escola, favoreceu não só o trabalho docente, como de toda equipe, que muitas vezes não tem acesso ao que os professores sentem e vivem no cotidiano e acreditam estar trabalhando da melhor forma, quando, na verdade, precisariam dar voz e atenção ao que os professores necessitam.

A respeito da escola como comunidade de questionamento, Bolzan (2002, p. 160) declara que os envolvidos, ao se sentirem reconhecidos e encorajados, alcançam novas conquistas, transformando-as no presente e projetando-as para o futuro, “assegurando a relevância de seus papéis e funções, para enfrentar as novas demandas pedagógicas”.

Além disso, a reflexão por meio de registros em diários de aula promoveu a formação docente (autoformação), bem como o desenvolvimento profissional, pois as contribuições desses registros proporcionaram a mudança de atitude, o olhar para a ação docente de forma científica, a reflexão e exposição de inquietações, dilemas e reivindicações, o que se torna fundamental para a constituição da identidade desse profissional que o professor comprometido deseja ser.

Como professora atuante em sala de aula tradicional, partilho das dificuldades, das necessidades e dos anseios das participantes dessa pesquisa. Quantas vezes sou acometida por inquietações, necessidade de ser ouvida e, muitas vezes, orientada para realizar meu trabalho de modo mais pertinente e eficaz? No entanto, sempre acabo na solidão da profissão. Atuo em duas redes de ensino, uma delas, com uma formação durante o trabalho coletivo muito precária. Em momentos de dificuldade para mudar minha prática, busquei apoio da gestão e obtive como resposta: “É assim mesmo. Fazemos o que dá, o resto não se preocupe. Vai levando.” Mas, dentro de mim, continuava com o vazio e com o questionamento se realmente estou fazendo o

melhor para meu alunado e percebia que não. Ainda me questiono se estou contribuindo para o desenvolvimento deles não só como estudantes, mas como pessoas, cidadãos participativos, críticos, conscientes de sua importância na sociedade em que vivem.

Confesso, que, a partir da entrada no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, e da proposta de desenvolver uma pesquisa que tratasse diretamente sobre o trabalho docente, vivenciando a prática de duas professoras, fomentou em mim a vontade de mudar, de não me calar e buscar parcerias que contribuam para o meu desenvolvimento profissional. O registro nos diários de aula ainda não é frequente para reflexão da minha prática. O excesso de trabalho e o comprometimento em tempo integral com essa pesquisa ainda não me permitiram realizar um registro reflexivo, o que não invalida a grande importância da minha mudança de atitude para conquistar um trabalho docente mais pertinente e que é um desejo ainda a ser realizado.

Observar os relatos das professoras sobre a interação com seus alunos fez-me ficar mais atenta aos momentos da minha prática em sala de aula, como professora, me dedicando mais para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e diversificando meu trabalho. Consegui trabalhar de modo particularizado em duas turmas do Ensino Fundamental II que atuo como professora de Português. Desenvolvi um projeto de pesquisa nas duas redes de ensino, em que meus alunos deram início a um trabalho científico, sendo, para os alunos do Ensino Fundamental II, a pesquisa bibliográfica e os do Ensino Médio, com pesquisa bibliográfica e de campo. Nunca imaginei que pudesse realizar um trabalho que me deixasse tão orgulhosa dos meus alunos e satisfeita com a proposta de mudança de uma prática comum e tradicional que estava sendo feita há muito tempo. Embora tenha conseguido envolver um apenas um pequeno grupo de alunos, sei que esse é o começo. Consegui fomentar o desejo pela pesquisa em jovens que, muitas vezes, são subestimados por muitos professores, assim como um dia também eu os subestimei. Talvez porque ainda também eu não tivesse notado a dimensão e o poder que o professor tem diante do seu alunado. Não é fácil, nem simples, mas é um começo que conduziu para ansiar por mudança, a qual só pode ocorrer a partir de mim, como professora.

Muitas vezes, o professor, talvez pela rotina, pelas obrigações curriculares e burocráticas que precisa manter em dia, pelo cansaço de estar sempre atribulado, não percebe que é capaz de construir saberes e de propor mudanças, partindo da

observação do seu próprio trabalho, de forma mais analítica, comprometida e sistêmica. Isso correu na elaboração dos diários de aula pelas participantes, que expressaram e registraram algo particular de suas práticas, no convívio com seus alunos em sala de aula. Embora, em alguns momentos, elas estivessem em contato com a pesquisadora, a elaboração do diário foi algo único, com a expressão particularizada do que cada uma vivenciou em seus registros e reflexões. Isso nos permite afirmar que os diários se tornaram também um recurso autobiográfico, em que cada uma pontuou o que achava relevante e necessário para ser documentado. É interessante que, embora tenha sido algo pessoal, esse tipo de trabalho permitiu evolução, melhoria de desempenho e de uma prática docente eficiente, com abertura a mudanças e inovações, não só de quem os escreveu, mas de todos que estavam envolvidos no processo educativo.

Além disso, as reflexões das docentes levaram-me a inquietações de como eu, embora pesquisadora, mas também como professora, enfrento e comungo dos mesmos dilemas.

Por fim, entendemos que a melhoria advinda dos registros nos diários de aula ocorreu a partir do ponto de vista de uma ação docente, buscando novos desafios, novas soluções e superações, o que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e para melhor desempenho daquele que recebe novos ensinamentos, no caso, os alunos. Podemos afirmar que essa pesquisa oportunizou um bem comum a todos os envolvidos: professoras participantes, alunos e pesquisadora, num trabalho colaborativo, que, embora de uma forma indireta, estende-se à comunidade escolar e à sociedade em geral.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Francisco Cordeiro. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos saberes e estudo dos seus dilemas. **Millenium**, p. 222-239, 2004. Acesso em 20 abr 2018 Disponível em: < <http://www.ipv.pt/Millenium/Millenium29/30.pdf>>

ALTET, Marguerite et al. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos esquemas, de ação e adaptação, saber analisar**. IN: PAQUAY, Leopold et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Revista Meta: Avaliação**, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

_____(org.). **Práticas Inovadoras na formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLZAN, Dóris. **Formação de Professores: Compartilhando e Reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, Sept. 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Lisboa: Porto, 1999.

FELDMANN, Marina Graziela (organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

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

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora EPU Pedagógica e Universitária, 1986.

NÓVOA, A. orgs. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. O gênero diário reflexivo na formação do professor. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1719- 1730.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Papyrus Editora, 2013.

_____.(org). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papyrus, 2018.1.091 Kb; ePub.

PAQUAY, Leopold at al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Darlene Angelita de Paula dos. **Diários de aula em contextos de alfabetização**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da PUCRS. Disponível em:<
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_67814c5a54772d961d6da30639a26826>.
Acesso em: 21 abr. 2017.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014, P.196-229. Disponível em: <
<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%20%20Shulman.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2007.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Construção de um espaço público de formação**. IN: GATTI, Bernadete Angelina et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SOUZA, Luciene Matos de. **Desenvolvimento profissional de professor (a) e flexibilidade na educação infantil**: Diário de aula e reflexão da ação. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Biblioteca Depositária: BICEN. Disponível em: <
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4729/1/LUCIENE_MATOS_SOUZA.pdf >

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: CANDAU, V. M. (org.), Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, 14ª edição.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE I
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____
Grau de instrução: _____
Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____
Área de atuação: _____

Parte II

Entrevista semiestruturada

1. A construção de diários de aula tem contribuído para a reflexão da prática docente? Tem sido importante seu registro? Conte-me sua experiência?
2. Houve dúvidas para iniciar o registro? Ainda há dúvidas em relação a isso?
3. Em seguida, houve uma socialização dos primeiros registros e validação da análise de leitura feita pela pesquisadora sobre os mesmos.

Parte III

Entrevista reflexiva – *Feedback* após a análise dos dados

1. Apresentação das análises feita pela pesquisadora.
2. Impressões das professoras a respeito das análises.
3. Qual foi a importância dos registros para a reflexão?
4. Foi possível dar continuidade nos registros?
5. Tem algo na escola, algo pedagógico ou burocrático que dificulta continuar com os registros?

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: DIÁRIOS DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANÁLISE E REFLEXÕES DOS REGISTROS E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERMANENTE DO PROFESSOR

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “DIÁRIOS DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANÁLISE E REFLEXÕES DOS REGISTROS E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERMANENTE DO PROFESSOR”

Objetivo da pesquisa: Propor a construção de diários de aula a professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de favorecer a reflexão sobre a própria prática docente, propiciando formação continuada das mesmas.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados realização de construção de diários de aulas, gravações de entrevistas, que serão aplicados junto a _____ na cidade de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos de construção de diários de aulas, gravações de entrevistas e grupo focal, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de construção de diários de aulas, gravações de entrevistas e grupo focal, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é de grau mínimo, pois na entrevista, as questões abordadas serão apenas para esclarecer possíveis dúvidas em relação aos registros feitos no diário de aula e se os mesmos estão favorecendo a prática docente das participantes. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos

aspectos que compõem a elaboração da construção dos diários de aula como forma de registrar a prática, para análise dos registros e melhoria da mesma, com intuito de desenvolver o perfil de profissional reflexivo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), Edna Moreira dos Santos, residente no seguinte endereço: Travessa Guarani, 09, Vila Santos, Caçapava, São Paulo, podendo também ser contatado pelo telefone (12)99795-3649. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr(a). Maria Teresa de Moura Ribeiro, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99775-1603. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a elaboração da construção dos diários de aula como forma de registrar a prática, para análise dos registros e melhoria da mesma, com intuito de desenvolver o perfil de profissional reflexivo.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José dos Campos, 31 de Agosto de 2017.

Assinatura do Participante

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Nome do Participante: _____

Edna Moreira dos Santos
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – PROTOCOLO DA PLATAFORMA BRASIL



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diários de aula no ensino fundamental I: análise, reflexões e contribuições para formação contínua e permanente do professor

Pesquisador: EDNA MOREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78870217.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.378.782

Apresentação do Projeto:

O trabalho trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, baseada na pesquisa-ação, que tem por objetivo a construção de diários de aula como elemento contribuidor para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A pesquisa será realizada com 12 participantes de uma escola pública de cidade do interior paulista, com duração de até 6 meses.

Objetivo da Pesquisa:

Propor a construção de diários de aula a professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de favorecer a reflexão sobre a própria prática docente, propiciando formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segunda a autora "A pesquisa apresenta risco mínimo, pois haverá entrevistas que não constrangerão os participantes. Benefícios: Através da pesquisa-ação, propiciará ao participante ser pesquisador de seu próprio trabalho, além de promover reflexões que levem a melhoria da qualidade do trabalho docente." Tendo em vista o público com grau de compreensão satisfatório, os riscos são minimizados. Como benefícios são apresentadas melhorias na qualidade do ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa-ação com as etapas bem descritas e cronograma executável.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.378.782

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos, tanto TCLE quanto autorização da instituição de ensino, atendem aos requisitos éticos.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Quanto à Folha de Rosto: o campo Termo de Compromisso está em nome da Profa. Edna, inclusive com CPF dela, outra pessoa assina por ela, porém não existe a identificação, não há o nome por extenso ou nº de documento. Considerar aprovado após a adequação da FR, smj.

A autora atendeu plenamente ao solicitado, projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 10/11/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_987288.pdf	28/10/2017 20:18:37		Aceito
Outros	Informacao_sobre_alteracao_foihaderosto.docx	28/10/2017 20:16:48	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	foihaderosto_corrigida.pdf	28/10/2017 19:57:34	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	oficio_unitau.pdf	13/10/2017 14:06:49	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.pdf	13/10/2017 14:05:35	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	13/10/2017 14:01:11	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/10/2017 14:00:15	EDNA MOREIRA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br