

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A  
CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UFSM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Catiane Mazocco Paniz**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO  
DA REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

**por**

**Catiane Mazocco Paniz**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA  
REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

elaborada por  
**Catiane Mazocco Paniz**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Deisi Sangoi Freitas, Dra.**  
(Presidente/Orientador)

---

**João Batista Siqueira Harres, Dr. (UNIVATES)**

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**

---

**Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 30 de março de 2006.

**Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam numa  
formação de professores mais reflexiva e voltada a um  
ensino mais autônomo, dialógico e relevante.**

Dedico também a meu filho *Luan* e meu esposo *Clóvis*,  
pelo amor, companheirismo e compreensão em todos os  
momentos dessa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pela vida.

À Professora Dr<sup>a</sup> Deisi sangoi Freitas, pela competência, amizade, paciência e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação.

Às meninas do Internexus, principalmente a Sheilinha, Grazi, Lu, e Seris, pela amizade e auxílio em todos os momentos que precisei.

Ao meu esposo Clóvis e ao meu filho Luan, pelo amor incondicional.

**Pintando-me para outrem, pinte em mim cores mais nítidas  
do que eram as minhas primeiras. Não fiz o meu livro do  
que meu livro me fez. Não viso aqui senão a descobrir  
a mim mesmo, que, por acaso, será outro amanhã,  
se nova aprendizagem vivenciada.**

**(Montaigne)**

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

AUTOR: CATIANE MAZOCCO PANIZ  
ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e local da defesa: Santa Maria, 30 de março de 2007.

Esta dissertação faz parte da linha de “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste trabalho trago à discussão um recurso que pode ser utilizado na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas, o Diário da Prática Pedagógica (DPP). O DPP é um instrumento no qual os professores registram seus planejamentos seguidos dos comentários sobre sua implementação em sala de aula, permitindo uma organização e reflexão mais orientada sobre o que se desenvolve em situação prática. Permite também que os professores investiguem, analisem e revisem questões relativas ao seu trabalho, que freqüentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, devido ao fato de estarem envolvidos nas ações cotidianas de trabalho. O trabalho foi desenvolvido com 13 acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, buscando compreender como se dá o processo de reflexão da própria prática por estes acadêmicos a partir da utilização do DPP. Para a análise dos diários, utilizei a Análise de Discurso, bem como uma entrevista semi-estruturada. No decorrer do trabalho pude concluir que o diário pode ser um instrumento para auxiliar os acadêmicos no processo de estágio, visando contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional. A partir da leitura dos diários foi possível perceber uma evolução no trabalho dos estagiários. O diário é um instrumento que pode contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas, pois, a partir dele, podemos identificar crenças, problemas, representações e teorias implícitas que os estagiários possuem, podendo desta forma ser uma alternativa a ser utilizada na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Reflexividade, Diário da Prática Pedagógica, Formação Inicial de Professores.

## **ABSTRACT**

Master dissertation  
Pos Graduate Course on Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **THE DIARY OF THE PEDAGOGIC PRACTICE AND THE CONSTRUCTION OF REFLECTIVITY IN THE INITIAL EDUCATION OF BIOLOGICAL SCIENCES TEACHERS OF UFSM**

AUTHOR: CATIANE MAZOCCO PANIZ

ADVISER: DEISI SANGOI FREITAS

Date and place of the defense: Santa Maria, march 30, 2007.

This dissertation is part of the line of "Education, Knowledge and Professional Development" of the Program of Post-Graduation in Education (PPGE) of Federal University of Santa Maria (UFSM). In this work brings to the discussion a resource that can be used in the Initial Education of Biological Sciences Teachers, the Diary of the Pedagogic Practice (DPP). DPP is an instrument in which teachers register their planning following by the comments on the implementation about what is being developed in classroom, allowing a more organized organization and reflection in practical situation. It also allows the teachers to investigate, analyze and revise relative subjects to their work that frequently remain unseen to their own perception, due to the fact they are involved in the daily actions of work. The work was developed with 13 academics of the Biological Sciences Course, intending to understand how the process of reflection of their own practice occurs for these academics starting from the use of DPP. For the analysis of the diaries, I make use of the Speech Analysis, as well as a semi-structured interview. In elapsing of the work I could conclude that the diary can be an instrument to help the academics in the apprenticeship process, seeking to contribute for their personal and professional growth. Starting from the reading of the diaries it was possible to notice an evolution in the trainees' work

Keywords: Reflectivity, Diary of the Pedagogic Practice, Initial Teachers Education.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Acredita que a utilização do DPP auxiliou na modificação de concepções sobre ensino, aluno, professor e escola.....57
- FIGURA 2.** Sobre a questão de relatar, escrever as suas aulas.....65
- FIGURA 3.** Importância do DPP para auxiliar na reflexão da própria prática....65

## **LISTA DE REDUÇÕES**

**AD** – Análise de Discurso

**ECS** – Estágio Curricular Supervisionado

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**DPP** – Diário da Prática Pedagógica

**PEIES** – Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior

**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

**UNIVATES** – Unidade Integrada do Vale do Taquari de Ensino Superior

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE</b> – Entrevista semi-estruturada.....	83
--	----

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	84
<b>Anexo B</b> - Carta de Cessão.....	85

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. O DIÁRIO DE CAPA VERMELHA. COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?.....</b>	<b>17</b>
<b>3. PELOS CAMINHOS.....</b>	<b>21</b>
<b>4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>27</b>
<b>5. O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RECURSO, UMA POSSIBILIDADE, UMA PERSPECTIVA.....</b>	<b>42</b>
<b>6. O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO RECURSO PARA IDENTIFICAR CRENÇAS, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR.....</b>	<b>49</b>
<b>7. SER ESTAGIÁRIO REALMENTE NÃO É FÁCIL: PROBLEMAS E DILEMAS....</b>	<b>58</b>
<b>8. A ESCRITA DO DIÁRIO: REFLETINDO E CONHECENDO A SI PRÓPRIO.....</b>	<b>64</b>
<b>9. ALGUMAS CONCLUSÕES.....</b>	<b>75</b>
<b>10. PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós Graduação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Neste trabalho trago à discussão a questão do Diário da Prática Pedagógica (DPP) como uma possibilidade de reflexão da própria prática docente dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Biologia da UFSM.

O trabalho sobre o DPP foi, na verdade, iniciado quando eu ainda estava cursando a faculdade de Licenciatura em Biologia. Como sempre tive interesse em prosseguir nos estudos, realizando um mestrado, eu me envolvi com a pesquisa para me aproximar deste universo.

Realizei muitos trabalhos conjuntamente com a minha orientadora, discutindo sobre o diário, procurando compreender como ele poderia vir a ser um instrumento de auxílio.

Desta forma, prestei seleção e ingressei no Programa de Pós – Graduação em Educação, com intuito de continuar pesquisando esse instrumento, com o objetivo de identificar se o diário pode ser uma possibilidade a ser utilizada na formação de professores, já que acredito que ele pode ser uma possibilidade de auto-avaliação e reflexão da própria prática na formação inicial de professores de Biologia.

Assim, organizei essa pesquisa nos seguintes capítulos.

**O DIÁRIO DE CAPA VERMELHA: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?** No qual relato o meu primeiro contato com o DPP durante o curso de Magistério, quais foram minhas percepções, impressões e o convívio com este recurso, bem como a escolha de pesquisar sobre este tema.

**PELOS CAMINHOS PERCORRIDOS...** No qual tento esclarecer como se deu o processo de investigação, ou seja, a metodologia utilizada.

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: limites e possibilidades.** Neste capítulo discorro sobre a questão da formação de professores, o que dizem algumas teorias sobre o tema, e trago o diário como uma possibilidade de desenvolver, na formação inicial de professores, um processo de reflexão sobre a prática docente.

**DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RECURSO, UMA POSSIBILIDADE, UMA PERSPECTIVA.** Neste capítulo trago à discussão o que dizem as teorias sobre o diário, ou seja, apresento os referenciais teóricos que sustentam o trabalho da pesquisa.

**O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO RECURSO PARA IDENTIFICAR CRENÇAS, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES.** No qual discuto as concepções, crenças e representações que os estagiários apresentam sobre o ensino, aprendizagem, alunos e professor.

**SER ESTAGIÁRIO REALMENTE NÃO É FÁCIL: PROBLEMAS E DILEMAS.** Neste capítulo trago à discussão os problemas e dilemas que os estagiários enfrentaram em sala de aula e como resolveram estes problemas.

**A ESCRITA DO DIÁRIO: REFLETINDO E CONHECENDO A SI PRÓPRIO.** Neste capítulo discuto a importância do diário como forma de conhecer a si próprio e refletir sobre sua prática.

**ALGUMAS CONCLUSÕES:** Neste realizo algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido e apresento minhas considerações finais.

## 2. O DIÁRIO DE CAPA VERMELHA. COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Eu queria que quando uma pessoa lesse meu diário fosse como se ela entrasse dentro dessa minha história. Gostaria que ela pudesse sentir o que eu e meus colegas passamos. As discriminações, os preconceitos, as angústias e também as alegrias. Todos somos seres humanos, mas diferentes. Todos temos direito de sermos bem tratados e, principalmente, amados (aluna da 5ª série).

Início o presente trabalho relembrando um período de aprendizagem que, com certeza, ficará na minha memória por muito tempo.

Um tempo de aprendizado, amizades, decepções, alegrias e muitas aulas escritas em um diário de capa vermelha. Ali foi o início de tudo!

O meu primeiro contato com o Diário da Prática Pedagógica (DPP), que na época era apenas Diário do Professor, foi no período de estágio do curso de Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, realizado na escola Estadual de 1º e 2º graus Felipe Roman Ros, no município de Arvorezinha/RS, o qual finalizei no ano de 1998.

O diário, nesse contexto, foi um instrumento de avaliação das aulas desenvolvidas por mim durante o processo de estágio.

As conversas com as professoras orientadoras sobre o tal diário iniciaram algum tempo antes da realização do estágio, e não foram nada motivadoras, pelo contrário, foram apavorantes!

As instruções recebidas das professoras responsáveis pela supervisão/orientação do estágio foram de que fosse escrito tudo no diário: os conteúdos, objetivos, avaliações, o que foi feito, como foi feito, o que foi falado pela professora, o que foi falado pelos alunos, enfim, tudo o que se passava em aula.

Nossa! A primeira impressão foi assustadora. Escrever tudo o que eu vou fazer em aula, que bobagem, pensei comigo.

Mas não teve jeito, já que a intenção de utilizar o diário era de avaliar as aulas, para que assim as professoras pudessem se aproximar um pouco mais de como eram desenvolvidos os conteúdos da determinada série. O diário também facilitaria a nossa avaliação por parte das professoras, pois elas iriam nos observar em sala de aula uma vez apenas.

Uma vez por mês nos encontrávamos com as professoras para discutir assuntos relativos ao estágio. Nesses encontros, eram discutidos planejamentos,

dificuldades, etc. Além disso, as professoras estavam sempre disponíveis para nos atender quando precisássemos.

Assim, nesse contexto, o diário seria um instrumento de avaliação, uma das modalidades escritas por Zabalza (2004), a avaliativa, ou seja, uma forma de abordar o que foi escrito atribuindo-lhe um valor ou julgando-o.

Desta forma, as folhas em branco do diário foram sendo preenchidas. Muitas canetas foram gastas, pois tudo foi escrito à mão. As primeiras com dados sobre alunos, nomes, desenhos, etc., tudo muito caprichado, já que o capricho também valia nota.

Um dos esclarecimentos sobre o diário nos ensinou que este deveria ser escrito logo após o término das aulas, para, desta forma, nada ser esquecido.

Inicialmente, pensei que não seria necessário tanto cuidado nesse sentido, mas, com o passar dos dias, percebi que seria mais produtivo seguir as instruções, pois se não fosse assim, acabava esquecendo algumas coisas, achava que não era importante comentar alguns fatos. Às vezes, aconteciam situações que me perturbavam em aula, alunos com dificuldades, reuniões chatas em que não se discutia nada de útil, no meu ponto de vista, que eu acabava nem escrevendo. Seria uma espécie de desabafo. Eu pensava em chegar em casa e logo escrever minhas indignações e frustrações, mas no caminho me acalmava e desistia.

A partir disso comecei a me organizar para escrever no diário logo depois da aula. Seria melhor assim.

Outro problema foi o fato de ter que escrever. Escrever é difícil, pelo menos para mim. Ficava algum tempo procurando as palavras certas, mais bonitas, para impressionar, mas não funcionava. Perdia um tempo enorme só pensando em como eu ia escrever e isso estava se tornando angustiante.

Então optei por ser simples, escrever os fatos como se estivesse contando para alguém. Sentia-me melhor assim.

Mesmo não gostando de escrever no diário, eu coloquei a tarefa como um desafio para mim, “disciplinei-me”, e foi preciso muita disciplina para escrever. Mas, resolvi encarar, como uma fase do estágio que teria de ser cumprida, e que mesmo difícil, iria passar, e com certeza eu iria aprender alguma coisa.

O tempo foi passando, e eu, que a princípio não gostava do diário, pois achava que perdia muito tempo escrevendo e que não teria nenhuma contribuição para o meu crescimento profissional, comecei a me envolver e gostar de escrever

nele todos os dias.

Ficava ansiosa para chegar em casa e escrever naquele simples caderno, como diziam minhas colegas, mas que para mim foi se tornando fruto de um trabalho realizado com muito esforço. Já em aula ia escrevendo algumas frases e palavras para não esquecer.

Escrevia, lia, relia, e muitas vezes chorava, lembrando acontecimentos difíceis da sala de aula, daquelas crianças, que me deixavam exausta após cada aula, mas que me faziam sentir muito feliz e certa do caminho escolhido, o da docência.

A atividade de lembrar o que acontecia em aula e depois escrever foi se tornando uma experiência gratificante. Às vezes, nem eu sabia o porquê de tanto entusiasmo, mas o que eu queria era escrever. Escrevia tudo: o que eu perguntava, o que os alunos respondiam, tudo. Tudo e nada ao mesmo tempo, pois quando releio hoje, aquele que foi meu “tesouro” por seis meses passou a ser instrumento de crítica a mim mesma, ao trabalho que desenvolvi naquele período.

Como? Pois é, as minhas concepções mudaram, novas experiências e vivências fizeram com que minhas idéias sobre o diário se modificassem.

Hoje, relendo o diário e estudando as teorias sobre esse instrumento, percebo que o meu diário é “pobre”. É o que Zabalza (2004) denomina um diário descritivo, com pouquíssimas reflexões, ou ainda como o autor classifica também um diário como descrição de tarefas, ou seja, no qual estão apenas descrições e narrações sobre tarefas que os professores e alunos realizam na aula, objetivos desenvolvidos, metodologias utilizadas, etc. Ainda, de acordo com este autor, não podemos falar em bons ou maus diários, no entanto, poderíamos sim falar de maior ou menor nível de informações e potencialidade formativa do diário.

Porlán e Martín (1997) enfatizam que as narrações e descrições são uma maneira de se iniciar o convívio com o diário, e com o tempo, podem ir sendo melhoradas e acrescentadas reflexões sobre a prática pedagógica.

No meu caso isso não aconteceu, pois após o estágio, o diário foi engavetado por muito tempo. Além disso, o objetivo não eram as reflexões da prática pedagógica, pois quando o diário era lido pelas professoras, elas apenas comentavam coisas do tipo: “o objetivo não está claro”, “a atividade está boa”, etc.

O fato de ter apenas descrições sobre as atividades da aula não deixa de ser importante, pois também pode explicitar algumas concepções e crenças, mas pelo

que eu acredito hoje ser um “bom diário”, ou seja, aquele em que são feitas reflexões sobre a prática docente, questionamentos, inquietações, mudanças, etc., o meu velho diário de capa vermelha deixa a desejar.

Mas na época foi o máximo que eu pude fazer e perceber sobre ele. Seria um ótimo instrumento para as professoras avaliarem as atividades, o desenvolvimento dos conteúdos e a metodologia utilizada nas aulas.

A partir do diário que fiz é que minha nota foi dada. Nota 9, na época a melhor da turma, pois, de acordo com as professoras orientadoras do estágio, o meu diário estava muito bom, com detalhes sobre o desenvolvimento do planejamento e das atividades.

O estágio acabou e o diário ficou guardado por muito tempo.

Iniciei o curso de Biologia na Univates de Lajeado e continuei trabalhando na escola onde realizei o estágio, não mais como estagiária, e sim como professora titular. Trabalhava durante o dia e estudava a noite. A princípio pensei em continuar fazendo um diário, mas a rotina era pesada e acabei desistindo.

Após algum tempo e muitos acontecimentos, vim estudar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde conclui o curso de Ciências Biológicas/Licenciatura Plena, no ano de 2004.

Ainda durante o curso, comecei a pensar que eu deveria participar de algum projeto na área de educação, para mais tarde, quem sabe, fazer mestrado na mesma área. Tive então a oportunidade de conhecer a professora Deisi Sangoi Freitas, que no momento era minha professora de Didática e Prática de Ensino. Procurei-a e falei do meu desejo de trabalhar com pesquisa em educação. Ela então aceitou e disse que estava com a idéia de trabalhar com diários, e perguntou se me interessava. Eu gostei muito da idéia e aceitei.

Assim, iniciamos nossas pesquisas com o Diário da Prática Pedagógica, e com o passar do tempo, tive a certeza de que estava realizando um trabalho prazeroso e muito significativo. A partir dos trabalhos realizados, surgiu a idéia de fazer um projeto para concorrer a uma vaga no curso de mestrado. Em uma primeira seleção que realizei não tive êxito, mas continuei as pesquisas. Numa Segunda tentativa, passei, e assim ingressei no mestrado, com o objetivo de continuar pesquisando sobre o tema, que acredito ter importância no sentido de contribuir para o desenvolvimento do processo de reflexão da própria prática dos estagiários.

### 3. PELOS CAMINHOS...

Dia 21/09/06 foi bem legal mesmo. Hoje de tarde eu vi as apresentações do coral, da capoeira e da dança de rua. Sem dizer que ganhamos cachorro-quente. Eu achei que as apresentações foram curtas, queria que fossem compridas, principalmente a dança de rua. Mas, fazer o quê? Quando gostamos de algo, acaba rápido demais. Sabe, eu queria entrar na dança de rua, mas a mãe tem a mania de dizer: - "Só quando você emagrecer filha." Meu sonho é poder ser magra para toda a vida, sem ninguém me incomodar (diário de uma aluna da 5ª série).

Produzir o conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Para ter-se uma compreensão de como esta pesquisa se deu, é importante que se tenha clareza sobre a metodologia, pois a metodologia auxilia as pessoas a compreenderem como se deu o processo da investigação, quais seus condicionantes, e em que contexto foi realizado.

No decorrer dos trabalhos realizados com os diários, pude perceber como este recurso evidencia a subjetividade dos participantes, suas emoções, representações, etc.

Para Bogdan ; Biklen:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 11).

Desta forma, optei por desenvolver o trabalho de acordo com o paradigma qualitativo.

Este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares. De acordo com (MINAYO, 2001, p. 22), ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O paradigma qualitativo enfatiza as especificidades de um fenômeno em

termos de suas origens e de sua razão de ser.

As afirmações de natureza subjetiva estão sempre imersas em reações que devem ser levadas em conta: o estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes, seus valores que devem ser confrontados ou complementados com comportamentos passados e expressões não-verbais igualmente (HAGUETTE, 1997).

Para Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

O qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o geral, o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas (OLIVEIRA, 2005).

A coleta dos dados foi realizada mediante a leitura e análise dos diários, e também a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Quanto ao método, os dados foram analisados na perspectiva da Análise de Discurso (AD).

A AD de acordo com Orlandi (2005), teve com principal articulador Michel Pêcheux, na França, em fins dos anos 60. Ele propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já dito; exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios.

A AD é uma importante ferramenta para as diversas relações que desejamos fazer em textos diversificados. Com ela e através dela, temos subsídios suficientes para elaborarmos um trabalho coerente e consciente. Para exemplificar melhor a questão, o pensamento de Orlandi (2005) nos proporciona uma visão mais clara a respeito do papel da Análise discursiva. O autor diz que a AD não trata da língua, não trata da gramática, ela trata do discurso. O discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifes-

tações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.

A contribuição da Análise de Discurso (AD) nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

O discurso vai trazer indícios de ruptura que o trabalho do analista procura desvendar, compreender, interpretar, através de gestos de interpretação que tentam flagrar o exato momento em que o sentido faz sentido. O sujeito constituído pela linguagem, enquanto contradição e desejo, a história como processo de produção de sentidos e a língua como um corpo espesso e denso atravessado de falhas, são noções que em AD só podem prosperar e florescer se remetidas à perspectiva do discurso, pois, de acordo com Orlandi:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e como o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2005 p. 30)

A partir da Análise de Discurso, procurei interpretar as falas, os escritos, e também os gestos, expressões e silêncios dos estagiários participantes. Enfim, busquei interpretar o dito e também o não dito. O não dito pode ser através do silêncio. Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que Orlandi, 2005, chama de silêncio fundador, silêncio que indica que o sentido pode ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam.

Desse modo, a autora distingue o silêncio fundador (faz com que o dizer signifique) e o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide em:

silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga as outras (se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é a censura, o que é proibido dizer em certa conjuntura (é quando o sujeito não diz o que quer dizer).

Sobre o silêncio enquanto instância que é, que fala e que merece atenção, Oliveira esclarece:

A oralidade implica o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e do que é silenciado, pois o silêncio na perspectiva que compartilhamos com Orlandi (1993, p. 33-34) “não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. [...] o silêncio não está disponível à visibilidade não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” ( OLIVEIRA, 2005, p. 95).

Quem se decide a trilhar os caminhos do discurso, deve saber de antemão que não vai encontrar um caminho fácil pela frente. Não será nunca uma trilha plana, reta, onde se vislumbra um fim previsível e transparente; ao contrário, os caminhos serão tortuosos e deslizantes, quase uma jornada “sem início nem fim”.

Mesmo assim (ou por isso mesmo), vale a pena enveredar pelos “múltiplos territórios do discurso” (ORLANDI, 2005)

Ao término do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice 1) gravada com os estagiários participantes.

As entrevistas semi-estruturadas de acordo com Selltez (1987) têm um caráter mais qualitativo. Embora se tenha uma previsão das questões a serem realizadas, estas servem como parâmetro para o pesquisador.

A flexibilidade da entrevista não estruturada ajuda a levantar os aspectos afetivo e valorativo das respostas dos entrevistados e a determinar o significado pessoal de suas atitudes. Ela não apenas permite que o entrevistado se expresse em detalhes quanto ao assunto da entrevista, mas também pode elucidar os contextos sociais e pessoais de crenças e sentimentos.

Este tipo de entrevista conforme o autor *op cit* atinge seus propósitos à medida que as respostas dos entrevistados são espontâneas e não forçadas, altamente específicas e concretas, ao invés de difusas e gerais, sendo pessoais e auto-reveladoras, ao invés de superficiais.

Quanto à forma de registro das entrevistas, estas foram realizadas em dia e local antecipadamente combinados e gravadas com auxílio de Mp3 player. Logo após, foram transcritas, ou seja, foram transformadas em texto escrito a partir do que

foi falado pelos acadêmicos colaboradores da pesquisa.

A análise dos diários juntamente com as entrevistas se complementou e foram fundamentais para obtenção das informações sobre o tema.

Durante as entrevistas, além de gravar o que foi falado pelos colaboradores, utilizei um diário de pesquisa para registrar minhas impressões, as expressões corporais, faciais, etc., dos entrevistados, pois esses gestos também me forneceram informações relevantes sobre o tema pesquisado.

A análise das informações obtidas foi efetuada a partir do material colhido através das entrevistas, da leitura dos diários e também das anotações, pensamentos, inferências realizadas durante o processo de investigação.

A partir da leitura e análise dos diários e das entrevistas procuramos responder, no decorrer do trabalho, a alguns questionamentos:

- **diário auxilia na construção da reflexividade? Como?**
- **diário é um recurso válido de ser utilizado na formação inicial de professores?**
- **diário permite identificar crenças, concepções, representações e situações problemas enfrentadas pelos estagiários?**

O trabalho de coleta de dados foi realizado no segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2006, e participaram da pesquisa 13 acadêmicos do curso de Licenciatura em Biologia da UFSM que estavam realizando ECS em escolas de Ensino Fundamental e Médio, no município de Santa Maria. A escolha por estes colaboradores se deu pelo fato dos acadêmicos serem do mesmo curso que eu e também por serem alunos da minha orientadora, facilitando desta forma, os encontros com os mesmos. O número de acadêmicos (13) foi devido a divisão que foi realizada entre as duas professoras orientadoras de estágio. Desta forma, cada uma delas ficou com 13 acadêmicos para orientar.

O desenvolvimento do trabalho se deu da seguinte maneira:

Num primeiro momento, foi realizada uma conversa com estes estagiários para esclarecer como seria o trabalho. Como os estagiários já estavam trabalhando com os diários, ficou mais fácil o contato e o aceite por parte deles em participar da pesquisa. Os participantes foram esclarecidos em todos os aspectos, inclusive que

suas identidades seriam mantidas anônimas, sendo utilizados nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos. Além disso, todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), e uma carta de cessão permitindo a utilização de citações dos seus diários e trechos das entrevistas.

A partir de todos os esclarecimentos, iniciei o convívio com os participantes, durante os encontros individuais que tiveram com a professora orientadora do ECS, o qual começou no segundo semestre de 2005.

Nestes encontros, os participantes discutiram seus planejamentos, problemas, dúvidas, enfim, tudo o que achassem importante em relação ao seu estágio. Além disso, foram lidos e comentados os diários.

No primeiro semestre de 2006, estes mesmos acadêmicos continuaram a realizar o estágio, agora no Ensino Médio, e da mesma forma, os encontros e o convívio com os diários continuaram. Mas, a partir deste momento, os encontros não foram mais individuais, e sim por grupo escolar, ou seja, os acadêmicos que estavam na escola X viriam no mesmo horário para serem atendidos. Mas os estagiários que sentiram a necessidade de encontros individuais marcavam antecipadamente e eram atendidos. Nesses encontros por escola e individuais, além de mim e da professora orientadora de estágio, estiveram presentes duas mestrandas, uma delas Pedagoga, que auxiliou os estagiários nas questões pedagógicas, e outra Licenciada em Biologia, que auxiliou nas questões mais específicas da área.

A maneira de registrar as informações no diário também foi modificada nesta segunda fase de estágio. Ao invés dos participantes registrarem tudo o que aconteceu em aula, focaram sua visão em alguns pontos sugeridos, discutidos e explicados no início do semestre.

- **Situação problema (o que me perturbou na aula?).**
- **Reflexão na ação (o que fiz para resolver a situação problema?).**
- **Reflexão sobre a reflexão na ação (minhas reflexões sobre as medidas tomadas, o que foi bom ou não, o porquê fiz desta forma e não de outra, etc.).**

Nos atendimentos por escola, continuamos fazendo as discussões sobre planejamentos, desenvolvimento das aulas, problemas/dilemas enfrentados com os professores tutores, com os alunos, enfim, com a comunidade escolar.

Os encontros favoreceram também as trocas de experiências, sugestões, e o apoio entre os participantes, no sentido de reduzir a sensação de solidão freqüente neste período muitas vezes conflituoso que é o ECS. Durante as discussões realizadas nos encontros, foram lidos os escritos dos diários, fazendo um paralelo com as falas dos participantes. A participação nestes encontros possibilitou uma maior compreensão na leitura dos diários.

#### **4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Fui para o colégio com bastante ânimo de estudar e eu estava disposta a fazer tudo certo. Para começar, eu arrumei meu lixo reciclável e fui. Quando nós, das 5<sup>a</sup> séries, fomos colocar o lixo no lugar, a prof<sup>a</sup>. Luciana falou que era para aqueles alunos que trouxeram o lixo continuar trazendo e para que os outros, que não trouxeram, trazessem para a próxima quinta-feira. Na sala de aula eu tirei todas as minhas dúvidas em todas as matérias. Principalmente em Matemática, porque a matéria era nova eu não tinha entendido, pois eu não tinha ido na aula Segunda (aluno da 5<sup>a</sup> série).

Na sociedade brasileira atual, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam à necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas de violência, das drogas e da indisciplina, que preparem melhor os alunos para as áreas da Matemática, de Ciências e Tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade, que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas, que sejam os regeneradores das culturas perdidas com as desigualdades, que gerenciem as escolas com parcimônia, que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos (PIMENTA ; LIMA, 2004).

A multimídia, a imprensa falada e escrita, as tecnologias, propiciam uma rapidez de informações e provocam transformações sociais, aproximam espaços, tempos e costumes. Presencia-se uma nova cultura: a da globalização, da internacionalização, da universalização e, em seu bojo, encontra-se a sociedade do conhecimento.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares.

Nesse sentido, a formação de professores deve trabalhar de acordo com estas mudanças. Os professores devem buscar novos conhecimentos e estar em constante desenvolvimento profissional.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a formação

inicial de professores, trabalhar no sentido da reflexão individual e grupal sobre os aspectos escolares.

Não há garantia de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino ou numa disciplina de Didática, construa saberes sobre a docência ou produza um bom professor (OLIVEIRA, 2005).

Mas, acredito que um curso de formação inicial pode, sim, fornecer subsídios e possibilidades para que os professores reflitam, discutam e tragam à discussão seus medos, saberes e experiências sobre a educação, enfim, que possibilite um desenvolvimento profissional aos professores.

Pesquisas apontam para a importância do desenvolvimento profissional do sujeito professor visando uma transformação de sua prática pedagógica. Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é o objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir (PIMENTA ; LIMA, 2004). Desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade (GARCIA, 1999. p 137). Neste sentido, o termo desenvolvimento profissional refere-se a uma contínua busca dos professores pelo saber, para modificar suas práticas pedagógicas, ampliar seus conhecimentos, saber relacionar-se em seu ambiente de trabalho, e compartilhar saberes, visando sempre melhorar seu trabalho e objetivando que seus alunos construam conhecimentos a partir de aprendizagens relevantes.

Acredito que essa perspectiva da prática pedagógica só se efetivará se o professor ampliar sua consciência sobre sua prática docente, a de sala de aula, de escola como um todo, o que pressupõe uma análise crítica e reflexiva sobre a realidade em que atua.

Desta forma, de acordo com Pimenta ; Lima (2004), as políticas de educação e suas reformas, decorrentes da redução do papel do Estado e dos acordos internacionais, chegam à vida dos professores requerendo deles ensino de qualidade, qualificação e competência para o exercício do magistério, já que ser professor requer uma série de saberes científicos, pedagógicos e educacionais, além de criatividade e coragem para encarar as situações que a ele se apresentem.

Todas estas questões devem possibilitar uma discussão e uma mudança na formação inicial de professores, com intuito de buscar estratégias que constituam um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que observem, questionem e avaliem suas ações. Como viabilização dessas estratégias, o Diário pode possibilitar ao futuro professor um diálogo consigo mesmo, favorecendo um distanciamento reflexivo e reconstrutivo da sua própria prática.

É nesse contexto de necessidade de transformações que os acadêmicos têm de cumprir o estágio nas escolas. Acrescenta-se que, tradicionalmente, o estágio sempre foi considerado como a parte prática dos cursos. O momento de aplicar a teoria, como se prática e teoria pudessem ser dissociadas uma da outra. Assim, muitas vezes, o estágio é praticado sem ligação com as disciplinas do curso, resumindo-se a um período a parte e geralmente realizado no último ano do curso.

Esta questão vem sendo discutida por educadores e tratada pelas leis de educação que modificaram as horas e o período de realização do estágio. O estágio passou a apresentar um número maior de horas (400), e não é mais realizado no último ano do curso, mas pretende-se que esteja distribuído ao longo do mesmo.

Desta forma, o estágio é visto a partir de uma nova ótica, de forma que não seja mais um trabalho a parte e sim um processo desenvolvido ao longo da formação inicial. No caso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM, as disciplinas pedagógicas iniciam já no quarto semestre, com intuito de ampliar a visão de escola que os acadêmicos apresentam, iniciar um convívio com alunos, escola e outros professores, discutindo e refletindo sobre o contexto escolar.

O espaço de reflexão propiciado pelo estágio pode possibilitar a superação das dificuldades, tais como as apontadas por Kuenzer (1999), quando afirma que os professores não percebem com nitidez as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas e as práticas educacionais. Soma-se a isso a correria do seu dia-a-dia, dificultando ou impedindo o tempo de reflexão e a conexão entre as mudanças trazidas pelas reformas do ensino e suas condições de trabalho.

Essas mudanças, a meu ver, só se tornarão uma possibilidade de melhora dos cursos de formação se os professores também modificarem sua forma de perceber sua responsabilidade, e começarem a trabalhar com as disciplinas, direcionando-as realmente para a formação de professores que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio, isto é, nas escolas. Ao contrário, permanecerá da mesma forma, sem relações entre as disciplinas, acarretando apenas uma mudança na lei e

não na prática.

Neste sentido é que a formação inicial deve ser discutida e repensada, para auxiliar os acadêmicos no seu período de estágio, período esse que não é tranquilo para todos, ao contrário, pode ser um processo muito cansativo e frustrante.

O desafio inicia já na procura e no aceite por parte das escolas, pois nem sempre o estagiário é bem recebido nestas instituições, sendo freqüentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas. Desta forma, um processo que poderia auxiliar os acadêmicos no início de sua profissão, muitas vezes torna-se um momento de decepção. Compreendido desta maneira, o estágio pode ser mais negativo do que positivo para os estagiários, o que aponta para a necessidade de ressignificar o estágio, tornando-o um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica.

A reflexão é, na atualidade, um conceito muito utilizado pelos investigadores e formadores de professores para se referir às novas tendências na formação de professores.

Os currículos de formação de professores deveriam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática existente como ponto de partida, e não abordá-la apenas no final do processo da formação inicial. O ideal seria que estivesse presente desde o primeiro semestre do curso e em todas as disciplinas, para desta forma auxiliar os acadêmicos principiantes a se tornarem professores, já que este processo de tornar-se professor é uma construção.

Assim, esses espaços de reflexão que o estágio pode proporcionar possibilitam auxiliar na superação das dificuldades, medos e inseguranças, que são normais durante este período.

Com base na caracterização feita por Perrenoud (2002), podemos apresentar algumas características desses acadêmicos principiantes:

- a) Estão entre duas identidades: abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões;
- b) O estresse, a angústia, diversos medos, assumem muita importância, e que diminuirão com o passar do tempo;
- c) Um principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração, para resolver problemas que um profissional mais experiente resolve em pouco tempo;
- d) A forma de administrar o tempo (preparação de aulas, trabalhos de classe, etc.) ainda não é segura, e isso pode provocar certo cansaço, desequilíbrio e tensão;

e) Geralmente se sente um pouco sozinho, distante dos colegas e do grupo de profissionais mais antigos da escola; às vezes, não conta nem mesmo com o professor tutor;

Essas condições podem favorecer, no sentido de propiciar aos acadêmicos uma reflexão sobre o processo de estágio, tornando-os mais disponíveis para refletir, buscar explicações, pedir auxílio. No entanto, as angústias também podem bloquear o pensamento, gerando uma necessidade de certezas sobre como agir em sala de aula frente as dificuldades encontradas, sobre planejamentos, conteúdos, etc. (PERRENOUD, 2002)

Para o autor (*op cit*):

A formação de bons principiantes no processo de reflexão tem a ver, acima de tudo, como a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso (PERRENOUD, 2002, p. 17).

É importante já na formação inicial criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha de conhecimentos, sugestões, atividades, e de reflexão sobre o ambiente escolar, partindo das experiências docentes dos acadêmicos (FREITAS ; PANIZ, 2005).

Alguns estudantes procuram na formação ortodoxia, saberes práticos, não percebendo o que ela poderia oferecer, uma formação reflexiva. Isso porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão; porque o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram suficientemente explicitados para permitir-lhes optar por outra orientação ou por abandonar progressivamente suas imagens estereotipadas da profissão e da formação dos professores.

Muitas vezes, isso acontece porque os estudantes não têm opção, fazem parte de um ensino tradicional, que não oferece a possibilidade de reflexão, apenas a de memorização para posterior avaliação. E, mesmo que teoricamente percebamos que esse modelo não se sustenta mais, na prática, ele continua vigorando. Para essa situação ser modificada, faz-se necessário uma mudança do *habitus* profissional. Este *habitus* está relacionado com a vivência escolar, o modelo de ensino e de professor que estes acadêmicos possuem.

Para Bourdieu (1989, 1992) *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensa-

mento, de percepção, de avaliação e de ação; é a “gramática geradora” de nossas práticas. Sacristán (2002) falando sobre *habitus*, nos diz :

que o *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (SACRISTÁN, 2002, p. 12).

Muitas vezes, mesmo freqüentando disciplinas que favoreçam a reflexão, os acadêmicos, quando chegam a escola, realizam seu trabalho de maneira pouco reflexiva, apenas repassando conteúdos dos livros didáticos, valorizando a memorização de conteúdos descontextualizados e sem significado para os alunos. Eles resistem a uma reflexão que lhes exige um maior envolvimento pessoal e os obriga a correr riscos no momento da avaliação (PERRENOUD, 2002, p.80).

Assim, é necessário que haja uma mudança que favoreça uma postura reflexiva. Isto, porém, não é tarefa fácil, pois a maioria dos acadêmicos vem de escolas que trabalham com o modelo tradicional e, possivelmente, acreditam que este é o melhor modelo (talvez porque não tiveram a oportunidade de conhecer outro), até porque acredito que é mais fácil, já que não requer reflexão sobre o que faço e o porquê faço desta forma. Precisa-se apenas de livros didáticos, geralmente não atraentes e descontextualizados, e da fala do professor, que “dita a verdade”.

Esta postura reflexiva conforme o autor (*op cit*) mobiliza saberes teóricos e metodológicos. Pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender.

No desenvolvimento da postura reflexiva, é necessário formar o *habitus* reflexivo a partir de situações que favoreçam a reflexão.

Os formadores não podem ignorar que sua ação modifica pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e apresentar modelos ideais. Faz-se necessário trabalhar com as representações que os acadêmicos possuem sobre a profissão, ensino, aprendizagem, enfim, sobre as representações de educação.

Na formação dos professores, os currículos devem considerar a reflexão enquanto princípio cognitivo, investigando o ambiente escolar e refletindo sobre ele. O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência signifi-

cativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002b).

Na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2001).

Para Freire:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001, p. 43)

Benincá (2002) destaca que, nesse processo de investigação da própria prática, é preciso levar em conta alguns elementos metodológicos que possibilitam a objetivação da prática dos professores, a saber: observação e registro escrito dessa prática. Desta forma, o DPP pode ser um instrumento de investigação da própria prática e de auto – avaliação de seu fazer docente.

Nas palavras de Ghedin (2002), o caminho aberto pela necessidade da reflexão propôs uma série de intervenções que tornaram possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Com todas as críticas e acréscimos que se fazem à proposta feita por Donald Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação de professores.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização, que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural, é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (GHEDIN, 2002).

Nas palavras de Ghedin (*op cit*), muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem

fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Mas, para chegar a este nível de reflexão, é necessário um trabalho continuado, que se inicia na formação inicial.

Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência (PERRENOUD, 2002). Um professor que analisa seu fazer pode rever o seu trabalho para estar constantemente aperfeiçoando-o.

O saber analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um *habitus* específicos.

Apesar de ser uma fala comum, a questão da reflexão da própria prática constitui um campo ainda pouco acessível na formação dos professores.

Ainda podemos observar, nos cursos de formação de professores, a superioridade que se dá aos conteúdos específicos, pouco questionando e praticando a reflexão.

Por muito tempo os especialistas da educação se esforçaram para racionalizar o ensino, procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, eliminando o cotidiano pedagógico de todas as práticas (PERRENOUD *op cit*).

Hoje, sabemos que a dimensão escolar é muito complexa, apresentando situações diversificadas, além de existirem relações interpessoais presentes no dia-a-dia, as quais não podemos resolver com métodos prontos e acabados, sendo necessário uma flexibilidade por parte dos envolvidos no processo.

Nesta discussão sobre a reflexão Schön (1997) nos traz a idéia da reflexão na ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Donald Schön foi um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Desde o início dos anos 90, a expressão professor reflexivo tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

(PIMENTA, 2002).

Esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constróem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

A partir daí, constróem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático.

A idéia da reflexão na ação e sobre a ação está ligada a nossa experiência do mundo. Estamos pensando constantemente no que fazemos, antes, depois e durante nossas ações.

A idéia de reflexão na ação se refere a soluções e caminhos que o professor encontra frente aos acontecimentos da sala de aula, como, por exemplo, modificar algumas atividades quando percebe que não estão funcionando, perguntar-se o que está acontecendo em determinado momento, o que pode fazer, que mudanças de planos pode tomar, etc.

A partir da reflexão na ação, o professor constrói um repertório de experiências que utiliza quando se vê frente a situações parecidas. Denomina-se o mesmo de conhecimento prático. Este, por sua vez, não dá conta de novas situações, que superam o conhecimento adquirido anteriormente, exigindo uma busca, uma análise, enfim, uma investigação. A esse movimento Schön denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Para que isso aconteça, é necessário um distanciamento de nossa própria atuação para vê-la de uma forma mais consciente e crítica.

Para Zabalza:

É a capacidade de se distanciar que costuma se solicitar aos atores para que saibam construir seu personagem de uma maneira mais adequada a realidade. São os atores que atuam, mas devem sair de si mesmos para ver sua atuação e reajustar os movimentos às experiências do papel que desempenham ( ZABALZA, 2004, p.140).

A reconstrução da jornada ou de alguns de seus momentos possui a qualidade do distanciamento em um duplo sentido: porque se trata de reconstruir algo que já passou e porque se trata de narrá-lo por escrito (transformo a experiência e as vivências em um tema narrativo, algo que reconstruo mediante palavras). Nesse duplo sentido, o diário permite o distanciamento e é possível recuperar uma certa objetividade e controle sobre a situação narrada (ZABALZA, 2004).

Neste caso, refletimos sobre nossa própria ação para analisarmos o que foi feito, porque foi feito de determinada maneira e não de outra, a fim de realizar uma reflexão crítica da própria ação.

Desta forma o DPP pode vir a auxiliar o professor no processo de reflexão sobre sua ação, já que é um instrumento que permite realizar um registro rico em dados e imagens a partir da observação, resgatando o cotidiano, o espontâneo das situações de aula, fazendo com que o professor se torne um investigador, pois diagnostica os problemas, formula hipóteses, elege seus materiais, desenvolve as atividades.

A reflexão favorece a análise e interpretação da própria atividade do professor. Ao refletir sobre sua ação, ele estará atuando como pesquisador da sua própria atividade em sala de aula, deixando conforme Bolzan:

De seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p.17).

O processo de reflexão da prática docente via escrita autobiográfica, promove a retomada de elementos significativos às práticas pedagógicas que funcionaram e as que não funcionaram (MACHADO et al., 2004).

A reflexão pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995).

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Um modelo de formação baseado na reflexão da prática docente que permita aos professores questionarem-se e repensarem sobre suas teorias implícitas de ensino.

Para que ocorra realmente a reflexão, penso ser fundamental que já na formação inicial se disponibilize aos alunos situações reflexivas, não só nas disciplinas pedagógicas, mas nas outras também.

Para que os professores reflitam, existem, de acordo com (DEWEY, 1959, p. 43), algumas disposições e atitudes necessárias:

1ª - Mentalidade Aberta: ausência de preconceitos, de parcialidades, e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias.

Esta atitude, para Garcia (1999) obriga a escutar, respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, examinar razões do que se passa na sala de aula, investigar evidências conflituosas, refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.

2ª - Responsabilidade: responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral. Quer dizer, considerar as conseqüências de um passo projetado, ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida.

3ª - Entusiasmo: predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Estas atitudes constituem o objetivo a ser alcançado pelos programas de formação de professores, mediante estratégias que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva, uma prática reflexiva crítica, que pode ser construída a partir do uso do DPP. Este uso, no entanto, não pode ser com intuito de criar uma técnica, um método, mas sim, um instrumento que visa possibilitar aos estagiários refletir, analisar e modificar suas práticas pedagógicas, tornando-se profissionais mais autônomos.

Para Pimenta (2002a), o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores. Entretanto, o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva, que se realiza a partir da análise e da explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional, portanto, em processo permanente, voltado para as

questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas (ALARCÃO, 1996).

Zeichner (1992) coloca que a prática reflexiva deve centrar-se no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios.

O autor (*op cit*) coloca que a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Schön (1997), valoriza a prática na formação de profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza. Assim, os currículos de formação de professores deveriam proporcionar a reflexão na e da prática. Para isso, devem possibilitar momentos de discussões e reflexões.

A crítica que Pimenta (2002a) traz em relação ao conceito desenvolvido por Schon é que, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças, supervaloriza o professor como indivíduo.

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta.

Assim, Schön valoriza a prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.

Pimenta ; Ghedin (2002) em seu livro trazem algumas questões: - que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Os autores colocam a questão do conceito de professor reflexivo tornar-se “modismo”, e que bastaria o professor individualmente refletir suficiente para a reso-

lução dos problemas da prática, além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Enfim, para Pimenta (2002a), o conceito de professor reflexivo, desenvolvido por Schön (1997) aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: elas não conseguem alterar as situações além das salas de aula.

As críticas que a autora (*op cit*) faz ao paradigma reflexivo de Schön são: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas (PIMENTA, 2002a, p. 43).

Penso que realmente isso aconteça, mas quando falamos de estagiários, temos que pensar que estão iniciando um período possivelmente conflituoso, diferente, e com muitos desafios: “enfrentar uma turma, integrar-se com o ambiente escolar, conciliar sua idéias com as da professora tutora, etc.”.

Temos que nos colocar em seus lugares e perceber que possivelmente estes acadêmicos não irão realizar reflexões mais aprofundadas sobre contexto social e político do ensino, e sim sobre problemas que acontecem no seu cotidiano e que precisam resolver na hora, ou seja, no calor da ação. Após os acontecimentos as atitudes tomadas podem refletir individualmente e/ou em grupo sobre suas atitudes, mas daí a refletirem sobre questões sociais, políticas, culturais, epistemológicas que envolvem o processo de ensino, penso que exigiria mais tempo e disponibilidade.

Faz-se necessário olhar para estes estagiários como profissionais que estão aprendendo, que criam maneiras próprias de ensinar, apesar das adversidades que encontram em seu cotidiano. O professor precisa ser um eterno aprendiz, pois a sociedade do conhecimento desafia o profissional para transformar constantemente as representações e aprendizagens que constrói ao longo dos tempos e espaços.

Nos relatos dos acadêmicos, podemos perceber que refletem sobre questões, como alunos que não participam das aulas e não demonstram interesse nas aulas. A partir disso, podem chegar à conclusão de que as aulas, da forma como estão sendo trabalhadas, não estão agradando aos alunos, e se perguntarem por quê. A partir disso, podem modificar suas ações, trabalhando, por exemplo, de maneira mais participativa, com oficinas, trabalhos em grupos, etc., ou, simplesmente, continuar do mesmo jeito, por pensarem que os alunos são os culpados, pois não têm vontade e interesse.

A meu ver, se eles se derem conta de problemas como este no estágio, já é um grande passo, visto que são oriundos de uma formação que não questiona, não valoriza a fala dos alunos, uma formação centrada no professor.

Pimenta (2002a) aponta algumas possibilidades de superação desses limites do conceito de professor reflexivo desenvolvido por Schön (1997):

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico – reflexivo; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.
- b) Da epistemologia da prática à práxis; ou: de construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).
- c) Do professor – pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola com a colaboração de pesquisadores da universidade ou: 1) instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir de problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com processos formativos que tomem a realidade existente como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central.
- d) Da formação Inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional, ou: considerar o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que determinam ambas.
- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (PIMENTA, 2002a, p. 43).

O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

O estágio, desta forma, pode tornar-se um período de reflexão e produção de conhecimento, visando à formação de profissionais mais autônomos.

## 5. O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RECURSO, UMA POSSIBILIDADE, UMA PERSPECTIVA

“Hoje, dia 17/09/06, é minha festa de aniversário. As negradas (meus tios) vão vir. Já chegam naquela animação de sempre. Eu já estava animada, mas não sei, de repente, eu comecei a me fechar e fiquei assim sem querer. Eu falei pros convidados porque estavam dançando daquele jeito. Pro pai e pra mãe foi o cúmulo. O planejamento de tantos anos dos meus 15 anos foi por água abaixo. Meus pais disseram naquele momento que não iria ter. Hoje fico imaginando por que eu tenho que fazer tudo errado. Por que será que quando eu era criança todo mundo gostava de mim e agora sou somente um trapo?” (aluna da 5ª série).

Escrever um diário é uma prática antiga. Os viajantes e naturalistas já utilizavam este instrumento para registrar suas aventuras. Algumas pessoas fazem uso do tradicional diário íntimo. Ao lado da tradição do diário íntimo, que é o caso do trecho acima citado, e que a literatura tem comentado, existe uma tradição do diário de pesquisa que é mencionado em 1808 num livro de Marc – Antonie Jullien – Ensaio sobre o Método, que convida os jovens a se formarem fazendo três diários: o diário da saúde, o diário de seus encontros e o diário de suas aquisições científicas. Nesse contexto, escrever um diário é um meio de construir sua identidade de pesquisador (HESS, 2006)

O diário seria então uma forma de preservar a memória de seus pensamentos, reflexões, conhecimentos, idéias do dia-a-dia.

De acordo com HESS (*op cit.*, p. 91 – 92), podemos discutir algumas características do diário:

- a) O diário é redigido dia-a-dia: pode-se escrever à noite o que se passou durante o dia ou no dia seguinte. Mas, no geral, o diário é uma forma de escrita no presente. Mesmo com uma pequena diferença de tempo, escreve-se sempre no momento mesmo onde se vive ou se pensa. Não é um escrito posterior, mas um escrito do momento.
- b) O autor é o sujeito do diário: em geral é uma pessoa que escreve, mas pode ser um coletivo.
- c) O destinatário do diário: num primeiro momento, o diário, mesmo íntimo, é um escrito para o outro.

Mesmo se eu escrevo o diário para eu ler, este “eu é um outro” entre o

momento da escrita e o momento da leitura ou releitura.

d) O diário é uma escrita de fragmentos: a redação do vivido é sempre limitada. Não é possível dar-se conta de forma exaustiva do cotidiano. A redação do diário é, portanto, fragmentária. Cada dia se explora dimensões do vivido.

e) O diário é uma escrita transversal: Mesmo centrado sobre um tema, sobre uma pesquisa, o diário não impede a implementação da perspectiva transversal. O objeto de uma anotação pode ser um sentimento, pensamento, narração de um evento, etc. Ele é diverso por natureza. Mais que todas as outras formas de escrito, ele explora a complexidade do ser.

Nesta prática de redação, se aceita que o recuo venha mais tarde, ou seja, que eu perceba “coisas” as quais não percebi no momento da escrita. Desta forma, se o diário não for relido, posso não ter consciência crítica dos acontecimentos. Pode-se, assim, distinguir o momento da leitura e o da releitura do diário. A leitura acontece no momento da escrita. Já na releitura aparece a questão do distanciamento, é o momento que faço uma regressão do vivenciado e posso fazer uma projeção para o futuro.

Desta forma, podemos intuir que o diário funciona se for relido, discutido e realmente refletido. Dar seu diário para outro ler ajuda a progredir na reflexão, pois o outro pode dar-se conta de questões que para mim não faziam sentido antes de reler e discutir.

Escrevendo o diário, o sujeito pode não se dar conta de alguns acontecimentos, coisas que não são conscientes. Desta forma, a releitura possibilita a tomada de consciência desse não-ainda-consciente (HESS, 2006).

Podemos ainda, de acordo com (HESS *op cit.*, p. 94 – 97), distinguir formas particulares de diário:

**Diário íntimo ou pessoal:** aquele em que a pessoa escreve o seu vivido pessoal, como no caso da adolescente que escreve sobre sua relação com os pais, no início do capítulo.

**Diário de viagem:** limita-se ao período de uma ou várias viagens, como o diário de bordo que se escreveu nos navios que partiam para novas descobertas;

**Diário filosófico:** trata-se de uma redação em torno de temas que se pode retomar. A redação se organiza em torno de uma pesquisa;

**Diário de pesquisa:** o pesquisador registra suas hipóteses e seus achados;

**Diário de momentos:** são diários escritos conforme os momentos: ex: um diário de

idéias, um de viagem, um de pesquisa, etc.

**Diário de formação**, que é aqui definido como Diário da Prática Pedagógica (DPP). São diários escritos por professores, descrevendo seu dia-a-dia escolar, seus dilemas, medos e angústias vivenciadas no cotidiano escolar.

Assim, entendido aqui como Diário da Prática Pedagógica (DPP), pode ser um recurso que auxilie os acadêmicos em formação inicial a refletirem sobre sua prática docente.

Existem outras denominações para este instrumento, conforme diversos autores: Diário de Aula (PORLÁN; MARTÍN, 1997; ZABALZA, 1994 ; 2004) e Diários de Itinerância (CANELHAS; NOGUEIRA, 2004). Este instrumento possibilita acessar os registros de planejamentos, as implementações e reflexões dos professores.

Devido às potencialidades que a investigação dos problemas que envolvem a sala de aula parecem ter na formação de professores reflexivos, diferentes estratégias têm sido adotadas no sentido de promover a reflexão da prática pedagógica.

De acordo com Libâneo (2002), a reflexividade é uma característica dos seres humanos; todos os seres humanos são reflexivos, todos, mais ou menos intensamente, pensamos sobre o que fazemos.

A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros.

O termo original latino "*reflectere*" quer dizer recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Desta forma, reflexividade significa pensar sobre si mesmo (LIBÂNEO, op.cit., p. 55).

Para Pérez Gómez:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento a medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.29).

Segundo Libâneo (2002), há pelo menos três significados bastante distintos de reflexividade.

1º) reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como consciência dos meus próprios atos, da reflexão como conhecimento do

conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo. Pensar sobre minhas idéias, etc.

2º) reflexão entendida como relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um significado decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no discurso da minha experiência; e a reflexividade como uma reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade, – o mundo dos fatos dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática.

O DPP, desta forma, pode possibilitar a interlocução entre os três sentidos, pois eu posso refletir, a partir dele, sobre minhas atitudes, idéias e teorias; posso refletir sobre minhas experiências e, por fim, sobre os acontecimentos, e sobre a realidade na qual estou inserido. A prática de registrar, segundo Freire (2001), nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas.

Para Zabalza (2004), mesmo que pareça uma questão simples, não existe um acordo sobre o que é um diário de aula, ou de que estamos falando quando nos referimos aos diários. Os diários podem variar, tanto pelo conteúdo que recolhem, como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem.

De acordo com Canelhas; Nogueira (2004), o Diário foi definido por René Barbier (1993) também como uma técnica de expressão do imaginário. Assim, o diário torna-se um instrumento da investigação sobre si próprio em relação com o grupo através do desenvolvimento de uma escrita sensível em que cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que polemiza, mas também o que retém de uma teoria, de uma conversação, aquilo que constrói para dar sentido à vida.

Nesse sentido, para facilitar a compreensão vamos deixar explícito o que consideramos ser um Diário. Denominamos aqui o DPP como um instrumento em que os professores registram seus planejamentos seguidos dos comentários sobre a sua implementação em sala de aula, permitindo uma organização e reflexão mais orientada sobre o que se desenvolve em situação prática.

Embora podendo incluir anotações multirreferenciais e transversais – vivências, notas, reflexões, teorias, dúvidas, conceitos, leituras – um quase “cabe tudo” monológico, esse Diário sendo de formação tem de ser partilhado e comentado no grupo e o sujeito-formando obriga-se a egodescentrar-se, à outrar-se de modo a torná-lo dialógico e veículo de heteroformação (CANELHAS; NOGUEIRA, 2004, p. 92).

Do ponto de vista metodológico, os Diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas.

Quando nos referimos a documentos pessoais, queremos nos referir a histórias de vida, biografias, autobiografias e, neste trabalho, especificamente, ao DPP.

Os documentos autobiográficos ou pessoais têm adquirido um valor importante, tanto para a aprendizagem como para a investigação. Constituem-se numa classe de materiais de estudo de caso, especialmente de documentos de caso escrito em primeira pessoa.

É essa pessoalidade, originária do sujeito, que torna rica, e também multifacetada, a utilização de tais documentos. Mas é evidente que tal uso varia muito segundo o campo do saber nele interessado, como afirma Zabalza (1991). Por exemplo, a História, através de documentos pessoais, poderá reconstruir biografias e épocas, enquanto a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia Clínica, ou a Antropologia poderão ter outras finalidades.

Essa linha de investigação qualitativa e interpretativa de acordo com Zabalza (2004), foi adquirindo uma importância na pesquisa educativa dos últimos anos.

Erickson (1986) identifica três principais campos de interesse em relação à investigação interpretativa no campo da educação: a) a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; b) natureza do ensino como um aspecto do meio da aprendizagem; c) a natureza (e o conteúdo) das perspectivas e significados do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

A partir desta afirmação, podemos visualizar como uma possibilidade de conhecer mais sobre estes três campos de interesse.

Holly (1989) diferencia os diversos tipos de Diários em função da modalidade de narração que se emprega:

- **Jornalística:** de natureza fundamentalmente descritiva e seguindo as características próprias do jornalismo;
- **Analítica:** neste tipo de Diário, o observador se fixa nos aspectos específicos e/ou

nas diversas dimensões que fazem parte do que se deseja observar;

- **Avaliativa:** é uma forma de abordar os fenômenos descritos dando-lhes um valor ou julgando-os;
  - **Etnográfica:** o conteúdo e o sentido do narrado levam em consideração os contextos físico, social e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si;
  - **Terapêutica:** o conteúdo do Diário e o estilo empregado servem para descarregar as tensões de quem escreve;
  - **Reflexiva:** quando a narração responde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias idéias sobre os temas tratados;
  - **Introspectiva:** quando o conteúdo do Diário se volta sobre nós mesmos (nossos pensamentos, sentimentos, etc);
  - **Criativa e poética:** a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade como a possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram;
- Nem todas essas modalidades de Diários têm o mesmo sentido na pesquisa, nem a mesma influência de impacto no processo de desenvolvimento profissional do professor.

A nosso ver, o DPP pode ter características de várias modalidades descritas por Holly (1989), pois pode apresentar reflexões sobre suas ações, caracterizando a modalidade reflexiva, angústias, medos, caracterizando a modalidade introspectiva, e também pode auxiliar como uma alternativa de descarregar as tensões do dia-a-dia escolar, caracterizando a modalidade terapêutica. É o que geralmente se observa nos diários, ou seja, a presença de várias modalidades, que Holly (1989) descreve.

Sendo o diário um documento pessoal no qual o professor registra suas aulas, ele pode ser considerado um documento que retrata quem escreve. Por este motivo, os diários dos professores que registram suas experiências de ensino constituem, a nosso ver, achados importantes para os investigadores educacionais, revelando questões para serem discutidas e pesquisadas e, ao mesmo tempo, trazendo para a discussão o profissional professor, suas crenças, sua história de vida, suas representações, dilemas, etc, que por muito tempo foram sem sentido para o campo das pesquisas em educação.

A escrita do diário pode, desta forma, converter-se em uma importante descoberta e desafio para si e para seu contexto profissional.

## 6. O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO RECURSO PARA IDENTIFICAR CRENÇAS, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR

Estou muito triste hoje dia 06/09 de 2006 aconteceu uma coisa muito triste. Lá perto de casa uma mulher abortou uma criança e deixou num campo perto da rua. Quando acharam o bebê era em torno de 9 horas, minha família me contou, eu estava na escola quando isso aconteceu. Eu e toda a minha família ficamos muito tristes porque quem faz isso, na minha opinião, não tem coração, era apenas um inocente que não pediu para vir ao mundo e veio porque Deus quis. Mas quem sou eu para julgar os outros. Mas felizmente a criança está viva, uma pessoa viu e ligou para o Conselho Tutelar e eles vieram e levaram a criança para o hospital, eu depois escutei que a criança estava viva fiquei muito feliz. Um final feliz de uma história trágica.

Aprender a ensinar é uma tarefa para toda a vida do professor. E aprender a ensinar pode ser perfeitamente um sinônimo de ajustes, ou checagem radical, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores.

Professores em início de carreira, ao observarem a realidade de seu trabalho, apoiando-se em suas crenças, podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças. Ao usar estratégias pessoais de resolução desses conflitos e/ou preocupações, numa perspectiva de longo prazo, também podemos dizer que estamos diante de um genuíno desenvolvimento profissional desses professores (BEJARANO; CARVALHO, 2003).

Crenças educacionais se originam de uma maneira mais intensa, durante o período em que o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica. É nesse período que ele constrói, numa aprendizagem por observação, formas peculiares de entender os processos de ensino e aprendizagem, o papel da escola, além de criar um modelo de professor (PAJARES, 1992).

Compreender as crenças ou estrutura de crenças dos futuros professores é uma promissora rota de pesquisa na medida em que crenças influenciam percepções e julgamentos das pessoas.

É certo, então, que os licenciandos, quando chegam aos cursos de licenciatura, trazem essas imagens vivas do trabalho, que raramente se alinham com as orientações desses programas de formação inicial, os quais se inspiram nos desejos atuais da reforma do ensino de ciências, enquanto que as crenças dos

licenciandos, no geral, foram cunhadas num contexto de ensino tradicional (BEJARANO; CARVALHO, 2003)

Diante dessas constatações, a questão que preocupa a pesquisa sobre formação inicial de professores se remete então às dificuldades de operar mudanças, ou evoluções, nessas crenças dentro do âmbito dos programas de formação de professores, pois os alunos passam, muitas vezes, através da formação inicial, para a sala de aula, sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino.

Porlán; Martín (1997) também nos falam sobre essas concepções e crenças que o professor traz, e nos dizem que essas vão aparecer no planejamento dos(das) professores. Ele nos lembra que não é a mudança na forma de pensar que vai alterar a maneira de atuar, porém, dificilmente mudaremos nossa forma de atuar sem refletirmos sobre nossas concepções.

Segundo Tardif (2002), tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados no exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que as histórias de vida, crenças, representações, podem ficar explícitas em seu fazer docente.

Segundo o autor (*op cit*):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2002. p. 72).

Nessa perspectiva, os saberes, teorias e crenças, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Parafrazeando Tardif (2002), diversos trabalhos biográficos, na maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos - professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas freqüentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos

do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, etc.

Oliveira (2005), discutindo sobre aprender a ser professor, nos diz que a importância em pesquisarmos sobre o assunto está no fato de que revisitando nossas imagens de professor, construídas ao longo das nossas trajetórias de escolarização, é significativo no sentido de produzir desconstruções/construções de aprendizagens sobre a docência.

Para a autora, há imagens (representações), construídas pelos professores, ao longo de suas trajetórias de vida, que interferem e produzem um tipo de professor e não outro (OLIVEIRA, 2005, p.191)

Essas significações, de acordo com a autora, são construídas desde o momento em que entramos numa sala de aula, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas trajetórias de vida.

Assim, a utilização do DPP permite uma investigação sobre a sua ação, percebendo quais crenças, concepções e representações que os professores possuem sobre o ensino, permitindo um trabalho de desconstrução/construção sobre elas no sentido do crescimento profissional.

Porlán; Martín (1997), afirmam que:

O professor concebe a realidade desde seu particular modelo didático, constituído por um conjunto de crenças de diferentes naturezas: concepções epistemológicas e ideológicas, concepções sobre o desenvolvimento humano, concepções sobre a aprendizagem e sobre relações sociais, concepções sobre os conteúdos, etc. Este modelo é que vai guiar e as vezes condiciona toda sua prática educativa (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p.18).

Estas crenças, concepções e representações se manifestam nas atividades desenvolvidas pelos professores em suas atividades docentes, enfim, no seu planejamento. As concepções não só determinam nossa maneira de ver a realidade, como também guiam e orientam nossa atuação em aula (PORLÁN; MARTÍN, *op cit.*).

De acordo com Pimenta, (2002b):

Da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir

de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes (PIMENTA, 2002. p. 19).

Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo. Assim, é necessário considerar, na formação inicial de professores, que as ações que serão realizadas por eles em sala de aula são produto de uma completa articulação com seus pensamentos, crenças e preconceitos.

Nos diários analisados, foi possível perceber concepções que os estagiários possuem sobre o ensino. Em uma das narrações dos diários, pudemos constatar uma concepção sobre o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

*É uma o aluno mais participativo, pergunta e aprende muito rápido. Ele tem potencial, é uma pena estar no EJA (DIVINA).*

A partir desta narração, podemos inferir que Divina acredita que no EJA só estão os alunos que não têm potencial para cursar o ensino regular.

Talvez, se ela refletisse melhor sobre isto, perceberia que os alunos do EJA não têm menos potencial que os outros, apenas não cursaram a série no tempo considerado ideal por circunstâncias de vida.

As exigências da sociedade do conhecimento, do mercado de trabalho, ou a vontade de continuar estudando, podem ter sido motivos para voltar à escola. Mas, pensar que eles não têm potencial, com certeza, é um equívoco. O que pode ocorrer é que os alunos do EJA não têm conhecimentos dos conteúdos que a escola trabalha, mas eles têm, em compensação, suas experiências de vida, que podem ser utilizadas para facilitar a compreensão dos conteúdos, se o professor souber aproveitar.

As concepções sobre o ensino também estão presentes nas narrações de Frida.

*Cada vez mais eu tenho certeza que odeio a educação básica, tem muitas generalizações e assuntos mal explicados e as vezes ainda dados errados (FRIDA).*

Eu concordo com ela em alguns pontos, mas na educação básica existem muitos professores bons, apesar de todas as dificuldades que encontram no seu cotidiano profissional, mas não podemos apenas criticá-los. Existem muitas coisas a serem melhoradas, sim, os professores podem ser melhores, estudar mais e se

dedicar mais ao trabalho. Mas, existem muitas coisas além da sala de aula que interferem no seu trabalho e não podemos apenas crucificá-los. Temos sim que, cada vez mais, discutir, refletir e lutar por uma educação de melhor qualidade.

Outra concepção que aparece nas narrações dos diários é sobre como os alunos aprendem.

*Bom, os teatros estão ótimos. Eu tenho que me agüentar para não rir na aula. A qualidade está boa, mas eu acho que eles aprendem melhor com aula normal ou exercícios, mas vale a experiência (FRIDA).*

No caso de Frida, mesmo os alunos realizando um bom trabalho, ela prefere aulas “normais” e exercícios. Por que será?

Será pelo fato de ter o controle da aula, a voz, ser mais ouvida?

Com certeza, em uma aula na qual o professor tem a fala, o domínio do conteúdo, e trabalha apenas esse conteúdo sem discutir assuntos variados e os alunos apenas escutam, é mais segura para o professor. Mas, ao contrário, ele deixa de crescer com as idéias e discussões que os alunos podem proporcionar. Além disso, o professor perde a chance de estudar e aprender mais, pois aulas em que os alunos são chamados a participar exigem mais do professor, fazendo desta forma com que o professor continue uma incessante busca por conhecimento.

Certamente os professores possuem suas teorias sobre o que é o ensino. Estas teorias influenciam a maneira como os professores pensam e agem em sala de aula e permanecem, provavelmente, inconscientes para eles. O modo como os professores percebem a si mesmos, seu próprio fazer pedagógico, os alunos, os colegas, a cultura acadêmica mais ampla em que estão inseridos e a instituição em que atuam, é orientado pelas concepções de docência que vêm construindo ao longo da carreira (ISAÍA, 2003).

Desta forma, faz-se necessário uma formação inicial que traga à luz essas teorias para serem indagadas, questionadas, enfim, refletidas. E o diário pode auxiliar o professor a explicitar suas crenças e entendimentos e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas.

Nas narrações, aparecem também concepções sobre o conteúdo.

*Sexta-feira foi o dia do milagre. Dei sucessão ecológica e populações em dois períodos. Na verdade não consegui dar toda a parte de população, mas quase toda. Foi uma aula cansativa, mas com o conteúdo atrasado não*

*dá para brincar (FRIDA).*

Eu me questiono frente a isso. Como mudar o ensino se a preocupação com os conteúdos vem sempre em primeiro lugar?

Eu concordo que os estagiários têm de cumprir as normas impostas pela escola, que são inexperientes, que tem o PEIES, o vestibular, etc. Mas, será que tudo isso não está sendo utilizado como desculpa para não trabalhar diferente?

A importância dos conteúdos do PEIES está presente nas narrações de Kitry também. Sobre isso ela escreve:

*Como tenho aula somente uma vez na semana e tenho que terminar, ou melhor dar conta do conteúdo por causa do PEIES, alguns conteúdos que não estão na lista do PEIES tem de ser dados por cima para que eu consiga vencer o conteúdo (KITRY).*

Ainda sobre o conteúdo, Divina escreve:

*Acho que eles não precisam estudar isso, mas cai no vestibular (DIVINA).*

Parece que o importante mesmo são os conteúdos do PEIES e do vestibular. Os outros assuntos, mesmo que sejam pertinentes, são simplesmente deixados de lado. A meu ver, o problema de Kitry é que ela não consegue se desligar do tempo e do conteúdo. Isso não é surpresa, já que existe uma constante pressão (escola, tutora, pais) para isso, pois quem dita as regras nas escolas, a nível de ensino médio, são os conteúdos do PEIES e do vestibular.

A meu ver, estes conteúdos são também importantes, o problema é quando apenas eles comandam a aula, enquanto outros assuntos pertinentes do dia-a-dia, acontecimentos que repercutem na mídia e dizem respeito àquela área do conhecimento, são simplesmente ignorados como se a escola fosse um mundo a parte.

As representações sobre os alunos também ficam evidentes nas narrações dos diários.

*São todos novinhos, cheios de piercing e correntes, há uma uniformidade na turma, o que facilita o meu trabalho. (FRIDA).*

Aqui aparece a concepção de que alunos “uniformes” são melhores de trabalhar. Com certeza é mais fácil, menos cansativo e não preciso me preocupar com as diferenças. Mas, perde-se também a beleza do trabalho com alunos

diferentes culturalmente e experiências diferenciadas. Com certeza, o trabalho é mais emocionante e traz muitas aprendizagens novas, já que tenho que estudar mais, conhecer mais e, é claro, cansar muito mais. Mas, será muito mais emocionante, no meu ponto de vista.

O professor traz consigo crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados (MIZUKAMI, 1996).

Para Nóvoa (1995), a reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas.

A nosso ver, pela reflexão, os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, de acordo a reflexão põe em evidência os conhecimentos prévios, os conflitos cognitivos e os conhecimentos gerados pela nova aprendizagem reorganizando-os (DARSIE, 1998)

Assim, é muito importante na formação inicial que os futuros professores tenham a possibilidade de analisar, discutir e refletir sobre o ensino, aprendizagem, alunos, professores, etc., para perceberem suas crenças e concepções e trabalhar no sentido de desconstruí-las.

Para Krug (2001), a formação profissional que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática.

Durante o decorrer da Prática de Ensino, o futuro professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que, de acordo com Krug:

Não são suscetíveis se serem analisadas pela racionalidade técnica, pois o processo de diálogo com a situação prática, deixa transparecer aspectos divergentes e ocultos da realidade (complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (KRUG, 2001, p 35).

Desta forma podemos dizer que o DPP é um instrumento que auxilia na percepção das concepções, representações e teorias implícitas dos estagiários.

Para Porlán; Martín:

Sua utilização periódica permite perceber o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para refletir sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p.20).

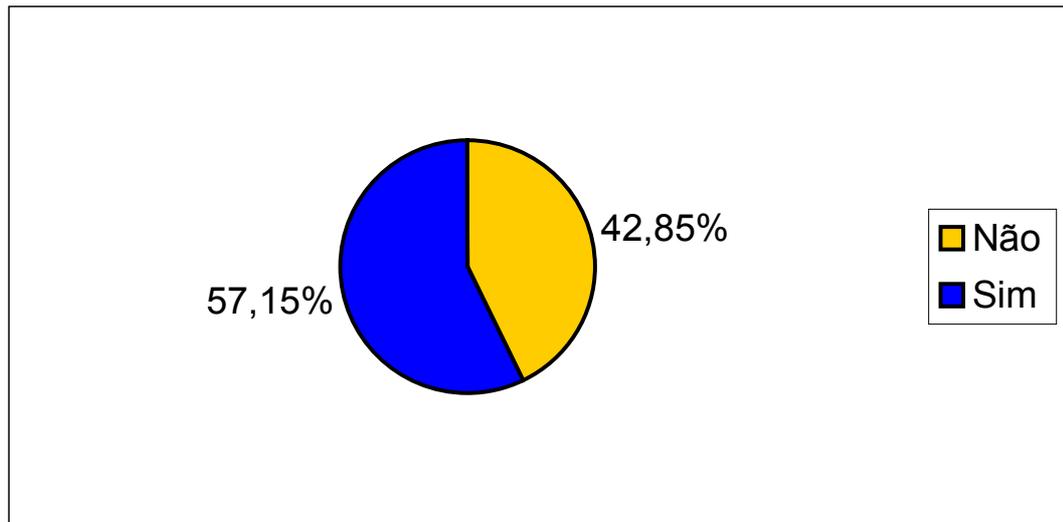
Para Welfort, outra autora que aborda a questão dos diários:

O diário torna-se importante instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. É também importante documento onde o vivido é registrado, com a colaboração dos alunos. Nesse sentido, o educador e educando, juntos repensam sua prática (WELFORT, 1983, p.84).

Aqui temos uma concepção mais abrangente de diário, na qual os alunos participam de forma direta, já que são chamados a refletir conjuntamente com o professor a sua prática. Neste sentido podem juntos identificar, analisar e procurar resolver as situações problemáticas que se apresentam em sala de aula. Este papel de auxiliar os estagiários a refletirem cabe além dos professores formadores, à professora tutora, que pode auxiliar o estagiário na resolução de problemas e contribuir para seu aprendizado profissional.

Acredito, enfim, que para que aconteça este aprendizado profissional, seja importante identificar, discutir e desconstruir as crenças e concepções que os estagiários possuem sobre o ambiente escolar. O uso do diário, portanto, pode contribuir para que isso aconteça, já que são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através dele, o professor auto-explora a sua atuação profissional, autoproporciona-se feedback e estímulos de melhoria (ZABALZA, 1994).

Observando os dados demonstrados na figura 1, sobre essa questão, podemos perceber que o diário é uma possibilidade para que os estagiários tornem claras suas crenças, concepções e representações sobre o ensino.



**Figura 1** – Acredita que a utilização do DPP auxiliou na modificação de concepções sobre ensino, aluno, professor e escola

A partir de sua utilização os estagiários puderam perceber e modificar algumas crenças que tinham sobre a educação. Isto, como já foi discutido, é significativo, pois essas crenças e concepções é que vão nortear o trabalho do professor.

## 7. SER ESTAGIÁRIO REALMENTE NÃO É FÁCIL: PROBLEMAS E DILEMAS

*Hoje dia 26/08 eu não vi nada envolvendo adolescente, mas eu vi um adulto jogando lixo! Será que ele não aproveitou os estudos ou não teve oportunidade de estudar para ter uma profissão, e ainda fazer a coisa errada jogar o lixo na sanga! Será que ele na adolescência entrou no vício da droga ou não deu importância para o que os professores falaram? Será que a família dele não teve condições de dar algo que ele queria e acabou sendo influenciado pelos amigos ao vício da droga? Não, não deve ser, que se não ele deveria ser um marginal. Mas ele estava catando lixo, mas uma coisa ele fez errado jogar lixo na sanga. Foi na sanga bem perto da minha casa, olhe no desenho:*

*As vezes tem até cachorro morto. Depois somos nós adolescentes do colégio Marista que temos que juntar nos dias de calor de rachar. Eu não aceito isto! Bom diário se eu vou continuar falando disso, vou escrever 10 folhas!*

*Por hoje é isso diário!*

Ser estagiário não é fácil mesmo! Esta frase foi dita por uma estagiária que participou do trabalho.

Com certeza o estágio é um momento difícil, no qual os estagiários encontram problemas, dilemas e frustrações que precisam ser enfrentadas.

O DPP apresenta esta possibilidade de permitir ao professor identificar quais os seus próprios dilemas e os dilemas em relação a sua atuação profissional.

Quando nos referimos a dilema, queremos nos referir às situações problemáticas que se apresentam aos professores no seu dia-a-dia, como por exemplo, como ajustar o tempo com o conteúdo que deve ser trabalhado, como lidar com alunos com dificuldades, como trabalhar de maneira que os alunos participem, como avaliar, etc.

O primeiro problema encontrado pelos estagiários é a procura por uma escola para realizarem o estágio. Nem sempre encontram uma escola que os aceite e também nem sempre são bem recebidos.

Podemos perceber isso na narração abaixo:

*Ela só faltou me correr a chute da escola, muito grossa (DIVINA).*

Nesta narração, Divina está se referindo a supervisora da escola. As escolas parecem não estar preparadas para receberem os estagiários, não os apoiam e os vêem como um estorvo ao trabalho cotidiano da escola. A meu ver, a escola, como um todo, e, principalmente, a professora tutora, devem acolher aos estagiários,

ajudá-los, demonstrando a eles que têm com quem contar na escola.

Já em sala de aula os problemas foram outros. Nas narrações a seguir podemos perceber.

*Acho um absurdo essas aulas de 45 minutos. Não dá tempo para nada. Não é possível dar muita atenção aos alunos, conversar, discutir uma dúvida como deveria ser feito. Sinto falta da outra escola que dei aula. Lá as aulas são de 80 minutos com 2 recreios e menos matérias por dia. Era muito mais produtivo (MARIA).*

Em outro momento, Maria traz novamente a questão do tempo, que, aliás, perpassa todo o seu diário, deixando claro que isso realmente foi um problema para ela.

*Essas aulas de apenas um período me irritam. Como resolvi? Não resolvi.*

Esta situação a incomoda muito e transforma sua rotina escolar em momentos estressantes demais.

*Às vezes tenho a impressão que o colégio vai explodir, os alunos vão se revoltar. Desculpe, estou estressada,*

Ficou evidente o estresse que o tempo causa em Maria. Ela percebe que os alunos necessitam de mais tempo para aprender, mas existe a pressão da tutora para que todos os conteúdos do PEIES sejam trabalhados.

Nem sempre os estagiários têm clareza dos dilemas e podem ser mais sensíveis a um tipo de dilema do que a outro, conforme sua experiência de vida.

Então, através das narrações realizadas no seu diário e sua posterior releitura, esses dilemas podem ficar mais evidentes, permitindo sua abordagem e problematização de forma a aprofundar a reflexão.

Situação parecida acontece com Frida no que diz respeito aos conteúdos. Sobre isso ela escreve:

*Seguindo a tradição, mais uma quarta terrível, também, ciclo do Nitrogênio, ninguém merece. Como ensinar algo que nunca aprendi? Eu não sei se foi pior para eles ou para mim (FRIDA).*

Frida se dá conta dos problemas envolvendo o conteúdo, mas talvez se sinta impotente frente ao problema. Sente-se perturbada com a falta de interesse dos alu-

nos sobre o conteúdo e tenta resolver o problema fazendo um discurso.

*Tentei, tentei e tentei conversar com eles e fazer com que eles entendessem que aquilo seria importante na vida deles. Chamei de imaturo e tudo mais. Mas eles não se importaram muito. Tomara que isso não se repita, tenho medo de perder a autoridade (FRIDA).*

Será que realmente o conteúdo em questão (ciclo do nitrogênio) é tão importante assim para eles? Depende da maneira como é dado. Se for para alguns alunos decorarem para as provas do PEIES e do vestibular pode ser que não seja, ou talvez sim, se os alunos acreditarem que isso é muito importante para suas vidas. Mas não parece ser esse o caso, já que os alunos não estão achando interessante. Ao contrário, se for para o conteúdo realmente ser compreendido, relacionado com acontecimentos do cotidiano, ele é importante sim. O problema é como o conteúdo é desenvolvido, que metodologia é utilizada. Essas questões é que devem ser ponderadas, mas parece que nas escolas não há tempo para reflexões, pois existe uma lista enorme de conteúdos que devem ser “dados”.

Muitas vezes, a maioria dos alunos nem quer fazer o PEIES ou o vestibular, como no caso citado abaixo:

*Perguntei se todos tinham interesse em fazer o PEIES, mas não são muitos que pretendem continuar. Com isso, vou poder deixar o programa não tão engessado (BILA).*

Mas sua empolgação não durou muito, pois a professora tutora deixou claro o que era para ser feito:

*Quando a aula acabou, encontrei a minha professora na sala dos professores e ela mais que depressa me pediu para que eu apure com o conteúdo, pois as aulas acabam dia 22/12 e até lá ela tem que vencer o conteúdo do PEIES. Fico numa tristeza com isso, pois a gente não pode trabalhar muitas coisas diferentes e mais interessantes.*

A luta com o conteúdo continua. Quando a professora tutora menciona a palavra vencer, deixa claro que é uma luta todo ano para trabalhar os conteúdos.

A pressão da tutora deixa Bila preocupada. Ela sente-se incomodada e angustiada, pois de um lado, a professora tutora pressiona para apurar com o conteúdo, de outro sua vontade e a professora orientadora de estágio sugere que realize atividades diferentes.

Ela pensa em seguir o que a tutora falou, mas suas convicções falam mais alto.

*Fiz meus planejamentos sobre platelmintos e nematelmintos com o intuito de “vomitar” a matéria para poder acompanhar a professora tutora. Porém, quando chegou na aula não tive coragem de fazer isso com aquelas pobres criaturas e continuei meu ritmo natural. Pensei comigo: caso ela resolva me incomodar eu explico a situação a ela.*

Zabalza (2004) afirma, e eu concordo com ele, que a sala de aula é um espaço problemático, ou seja, um lugar onde continuamente aparecem situações diferenciadas em que o professor é obrigado a resolvê-las, problematizá-las e questioná-las. Assim, o ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas ou como afirma Zabalza (*op cit*). “espaços problemáticos” que não são resolvidos de forma simples, apenas aplicando métodos ou teorias. Isso requer do professor uma certa habilidade profissional para lidar com as situações que se apresentam a ele. As habilidades para essas situações não são aplicação sistemática de modelos predeterminados ou técnicas padronizadas. Essas situações requerem o uso de habilidades, tais como a descoberta do problema e sua formulação, e a adaptação flexível de intervenções (ZABALZA, 2004).

Durante o percurso do estágio, surge mais um problema para Maria: a presença da tutora em sala de aula, que, de acordo com suas narrações, interfere demais nas aulas.

*Gostaria que a Joana tivesse interferido menos. Os comentários dela foram relevantes, mas acho que ao menos devemos deixar os alunos expressarem suas opiniões antes de colocarmos as nossas (MARIA).*

*A Joana estava presente, e bem presente, pois ela interrompeu a minha aula para ralar com os alunos que estavam conversando. Isso é muito chato (MARIA).*

*Não sei o que vou fazer. Se eu for falar com ela, não sei se ela vai gostar, pois eu teria que dizer que não é necessário interromper as aulas e que os alunos não precisam ficar totalmente mudos (MARIA).*

Antes de a professora tutora observar suas aulas, o que incomodava Maria era o tempo e o conteúdo a ser trabalhado. A partir do momento que a professora começou a observar as aulas, o foco dos seus dilemas passou a ser este.

Ela não deixa claro o motivo da professora tutora observar todas as suas aulas, mas narra que não se importa que ela observe. O que realmente a deixava

estressada eram as intervenções da professora tutora. Talvez a tutora não tenha se dado conta de que esta deixando Maria constrangida, e acreditava que a estava ajudando a manter a ordem, pois de acordo com Maria, a tutora não suporta que os alunos conversem e fica o tempo todo os chamando a atenção.

Maria é uma estagiária que se critica muito, reflete sobre suas aulas, o porquê dos alunos não prestarem atenção, sobre o PEIES, que, aliás, é outro dilema no seu dia-a-dia escolar.

*É muito complicado e exige vontade do professor aplicar aulas fora do convencional, uma porque a estrutura do colégio não ajuda e outra porque não podemos perder muito tempo com esse tipo de atividade pois, temos que dar todo o currículo do PEIES. Não é fácil ser estagiária (MARIA).*

Além de estar passando por um processo que exige muito mais energia, que é o estágio, Maria tem muitos problemas que a perturbam. De um lado, o desejo de realizar atividades diversificadas, e de outro, a professora tutora pressionando para trabalhar todo o conteúdo do PEIES. Mas Maria, mesmo estando pressionada, consegue trabalhar de forma diferente, algumas vezes. Trabalhou o conteúdo do Peies, de acordo com a vontade da tutora, mas de maneira que os alunos também participassem, através de jogos, discussões e trabalhos em grupo. Claro que esse tipo de atividade muda a dinâmica da sala de aula, em compensação, deixa as aulas mais atrativas para os alunos, fazendo com que participem.

Outro tipo de situação-problema foi a relação com os alunos. Enquanto alguns estagiários não tiveram problemas nesse sentido, outros enfrentaram grandes dificuldades.

No caso de Ale, por exemplo, não houve situações-problema ligadas diretamente aos alunos. Talvez pelo fato de deixá-los livres para fazerem o que queriam nas aulas, como no dia do jogo de truco.

Mas Pity teve perturbações nesse sentido.

*Na Segunda parte da aula, enquanto aplicava o conteúdo proposto, tive sério desentendimento com uma aluna, pois ela conversou o tempo inteiro, fazendo piadas e me ironizando. Nesse momento me exaltei, fiquei muito nervosa, retirando-me da sala de aula por alguns minutos para me acalmar. Quando voltei e retomei a matéria todos colaboraram (PITY).*

Um dos saber-fazer de um professor experiente é ignorar incidentes perturbadores quando isso cria menos aborrecimentos que os reprimir. Nenhuma

teoria psicossociológica fornece bases precisas para saber como se deve proceder nessas situações. Uma cultura em ciências humanas pode, em contraposição, abordar hábitos de auto-análise, incitar o professor a se perguntar o que esses incidentes provocam em si mesmo, ajudar a descobrir que, às vezes, ele não intervém porque a atitude de um aluno impede o trabalho da classe, mas porque ele fere profundamente seu amor-próprio e seu senso de justiça (PERRENOUD, 2002).

O que se percebe no diário de Pity é que ela não tenta, na maioria das vezes, conquistar a confiança dos alunos, ao contrário, quer ser autoritária e “bate de frente” com eles. Isso gerou alguns problemas, principalmente com uma aluna, a qual várias vezes tirou Maria do sério. Maria entrou no jogo da aluna e a relação entre elas ficou difícil.

Como ela não conseguiu resolver este problema de relacionamento e, pelo que pude perceber em suas narrações, ela nem tentou, pediu ajuda para a tutora e ficou resolvido que a aluna não assistiria mais a sua aula.

*Falei com a professora tutora sobre o que está acontecendo nas aulas. Ela me disse que iria falar com a aluna. No outro dia ela me disse que a aluna não assistiria mais as minhas aulas (PITY).*

Uma maneira fácil de resolver um problema: livrando-se dele. Foi isso que Pity fez.

Pity ficou realmente incomodada com esta aluna, desde o primeiro encontro entre as duas a “rejeição” foi mútua.

A partir do momento que Pity se distanciou e preferiu não resolver o problema, ela perdeu a oportunidade de crescer profissionalmente. Pelo contrário, ela pode ter sentido que não conseguiria resolver a situação, ou acreditou que essa seria a melhor forma, mas neste caso a tutora poderia ter auxiliado de outra maneira que não fosse tirar a aluna das aulas de Biologia.

## 8. A ESCRITA DO DIÁRIO: REFLETINDO E CONHECENDO A SI PRÓPRIO

Sou nojenta, eu admito. E acho que a Aninha não me deu de coração o presente. Estou feliz com o sorriso nos lábios. Fico triste, pois saí da informática. Eu aqui fico pensando, será que vou ter amigos? A única amiga de verdade, eu sei, é a mãe. Hoje de manhã na sala de aula fico pensando, será que sou tão forte? Será que sou legal? Será que alguém se lembra de mim? Não sei. Fico olhando para os outros e fico pensando que ainda vou ser igual quando crescer, vou ser a melhor. Mas, para isso vou ter que mudar e não sentir pena de mim mesma (aluno da 5ª série).

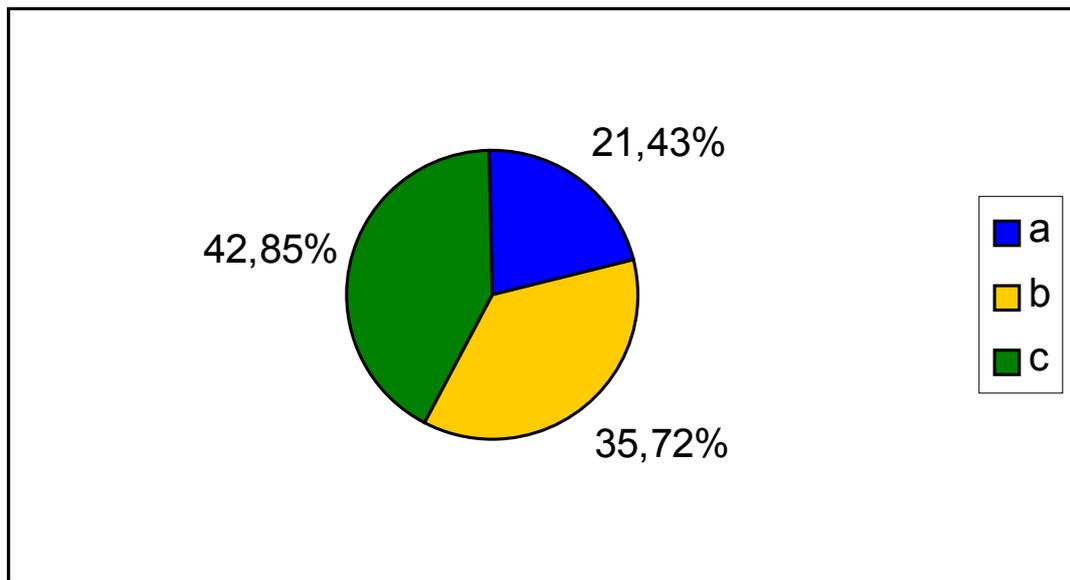
No início, escrever o diário é uma tarefa nova, muitas vezes difícil, mas, com o tempo, pode vir a tornar-se uma ferramenta muito útil nas suas reflexões e aperfeiçoamento de seu trabalho docente, pois a escrita tem um valor referencial que torna possível lembrar o que foi feito, vivido, numa tentativa de compreender as ações.

Nos primeiros escritos o que podemos observar é apenas poucas frases descrevendo algumas coisas sobre os acontecimentos de aula.

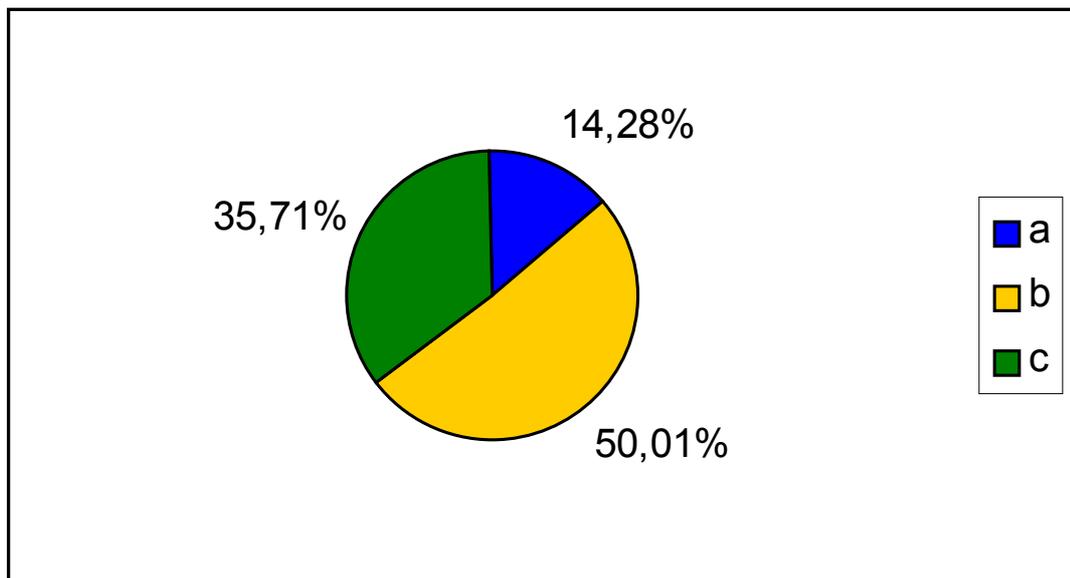
Segundo Porlán; Martín (1997) podemos iniciar o convívio com o diário apenas narrando ou descrevendo fatos acontecidos em aula e, com o tempo, ir acrescentando acontecimentos, pensamentos, etc, até chegar a um processo de reflexão.

Temos que considerar que escrever não é fácil, além do que estes acadêmicos são oriundos de um curso que não utiliza muito o recurso da escrita, o que dificultou para alguns a realização do diário, como podemos observar na figura 2.

Para os estagiários no início foi difícil aceitar a idéia de fazer um diário sobre suas aulas, mas a maioria deles, com o passar do tempo, percebeu que o DPP auxiliou no processo de reflexão da prática, como pode ser observado na figura 3.



**Figura 2 – Sobre a questão de relatar, escrever as suas aulas:** a) Não gostaram de escrever; b) Não tiveram problema algum, pois gostam de escrever; c) Consideraram um pouco difícil, trabalhoso e cansativo, mas com o tempo foram se acostumando



**Figura 3 – Importância do DPP para auxiliar na reflexão da própria prática:** a) Consideraram o DPP um instrumento válido, gostaram de utilizá-lo desde o início do estágio; b) No início do estágio não gostaram, mas com o passar do tempo perceberam sua importância para refletir a própria prática; c) Não gostaram de utilizar o DPP e não vêem este instrumento como auxílio para refletir a própria prática

Nas narrações abaixo, podemos constatar.

*No começo eu achei inútil, mas que coisa sem fundamento fazer um diário. Pra que se eu posso depois contar minhas aulas para a Deisi. Mas não, realmente ele tem uma função. Eu pretendo continuar usando (BILA).*

*No começo do estágio fundamental, eu achava o uso do diário desnecessário, pois eu pensava que algumas anotações eram suficientes para garantir o meu conhecimento sobre a turma. Porém, atualmente, em meu estágio no ensino médio, percebo, que realmente ele é útil (ANA).*

Para Maria, o DPP serviu mais como um instrumento de relatar as aulas do que como forma de reflexão. Talvez por ter sido um período conturbado para ela, já que nunca foi seu desejo ser professora.

*Durante o desenvolvimento do diário de classe, pude relatar todo o andamento das aulas, bem como a maneira que usei para desenvolver os conteúdos com os alunos (PITY).*

O importante é que o diário contribua para auxiliar os professores nas suas atividades como tomada de posição ou proposta de mudança, tanto nos seus aspectos ou vivências positivas como nas não positivas.

Para Holly:

*Para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para um ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se uma viagem de descoberta, que embora cheio de incertezas e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora (HOLLY, 1995. p 81).*

De acordo com Ynger; Clark (1988) podemos constatar que a redação dos diários é especialmente adequada para o registro do pensamento e da conduta ao longo do tempo. Assim, se por um lado oferecem uma fonte de dados próxima, pois os registros normalmente são feitos algum tempo depois dos acontecimentos, por outro lado, apresentam uma seqüência e a duração das atividades, nos permitindo, desta forma, perceber o desenvolvimento do processo de reflexão.

Esse processo de evolução foi percebido nas narrações dos diários. Ana, por exemplo, teve um início de estágio difícil devido às conversas dos alunos.

*Analisando a situação acho que na próxima vez mando os alunos que estão incomodando demais para a direção, porque estou chegando no limite da paciência (ANA).*

A princípio, Ana acreditou que as conversas excessivas eram culpa dos alunos, não refletia sobre essa situação e sobre suas aulas que, ao que tudo indica,

eram aulas em que apenas ela falava e os alunos deveriam ficar em silêncio. Não realizava nenhuma atividade diferente, era apenas leitura, explicação e correção de exercícios. Mas, após algumas aulas, aconteceu um passeio por alguns locais da UFSM (mostra de Biologia, núcleo antártico, etc..). Nesse passeio, houve muita participação dos alunos, e isso fez Ana refletir e repensar sua prática.

*É necessário desenvolver atividades diferentes daquelas sempre realizadas em sala de aula, pois desperta o interesse dos alunos (ANA).*

Podemos inferir, a partir desta fala, que a participação dos alunos durante a atividade/ passeio fez Ana se dar conta de que eles não são totalmente sem vontade e sem interesse, como ela mesmo escreve. Ela percebeu que suas aulas não estavam agradando aos alunos, não estavam sendo atrativas e participativas, e a isso se deve a conversa demasiada.

Ana, talvez como muitos professores, sonha com um aluno que, para eles, é considerado ideal, ou seja, um aluno quieto, que realiza as atividades propostas pelo professor e não questiona.

Na fala a seguir, podemos perceber que as reflexões sobre suas aulas continuam.

*A aula foi bem tradicional e percebi um desinteresse dos alunos durante a explicação. Não sei se foi por causa do conteúdo ou a maneira como desenvolvi a aula, bem tradicional (ANA).*

Que bom que ela se deu conta disso. Isso mostra que aconteceu uma mudança na maneira de pensar. Não que ela não possa dar uma aula tradicional, o problema é dar apenas aulas em que os alunos fica ouvindo o professor falar. Ana modificou sua maneira de ver os alunos e o desenvolvimento das aulas após o passeio e isso fica evidente, tanto é, que passou a se arriscar mais e realizar atividades diferentes, nas quais os alunos participaram ativamente.

*Fiz um jogo-dinâmica dos botões, no qual cada grupo recebeu um saquinho com botões de várias tamanhos, formas, cores para classificar de acordo com critérios escolhidos por eles (ANA).*

Pode-se perceber que houve uma evolução na forma de pensar sobre o ensino e sobre os alunos. Ana fez algumas reflexões sobre suas aulas e realizou

atividades diversificadas. Mas, apesar de ter realizado reflexões, na entrevista, e também pelos encontros de supervisão de estágio, ela não viu o diário como um instrumento útil para refletir a prática.

Na entrevista, quando perguntei sobre a experiência com a utilização do diário, ela disse:

*Foi boa, como eu escrevi no relatório, mas no início eu escrevia, tudo bem. Mas no final acabou enjoando (ANA).*

Talvez ela não tenha percebido a ajuda que a escrita do diário lhe prestou. Isso não ficou conscientemente claro, talvez porque teve um certo preconceito com o uso do DPP e não se deu a oportunidade de aprender com suas próprias narrações. Mas, apesar de não acreditar no diário como um auxílio, podemos perceber, no geral, uma evolução na sua forma de ver o ensino e de trabalhar em sala de aula.

Com Frida também aconteceu essa “negação” do DPP, mas, ao contrário de Ana, ela deixou bem claro na entrevista que não gostou e que não serve para refletir a prática.

*O DPP para mim eu acho que não funciona, porque eu nunca fiz isso na minha vida toda. Eu nunca tive diário de adolescente. Para mim ele nunca foi uma forma de refletir sobre minhas atitudes. Então não seria hoje que eu tinha que escrever (FRIDA).*

Para ela, escrever o diário foi inútil, tempo perdido. Ela negou o diário desde o início, e não se deu uma chance de gostar dele ou de apenas torná-lo um instrumento de aprendizagem. Quando falamos sobre o primeiro contato com o diário, o momento em que soube que teria que fazer um diário:

*(risos) Enlouqueceram né! Fazer um diário. Eu achei chato, horrível.*

Enfim, ela não acredita que o diário tenha auxiliado em algum momento.

*Eu acho que como cada um aprende de uma forma, uns aprendem lendo, outros falando. Eu acho que a reflexão é assim, vai de pessoa. Eu gosto muito de conversar, por isso eu gostei muito das aulas de didática, eu gosto de discutir. Eu funciono melhor assim, conversando (FRIDA).*

Apesar de não reconhecer o diário como um instrumento de reflexão, nas suas narrações pode-se perceber que ela se questiona e faz análises de suas aulas.

As conversas dos alunos a incomodam e Frida recorre à tutora. Mas reflete sobre a situação:

*Gostaria de ter resolvido essa situação sozinha, mas teria sido muito mais demorado e com o conteúdo acumulado não dá para facilitar.*

Frida narra uma questão que perpassou todas as narrações de todos os diários: o tempo.

Devido a este fato, ela deixou de resolver uma situação que certamente traria experiência, e a partir desta experiência, ela poderia resolver situações futuras que se lhe apresentassem.

Mas, ao contrário, ela recorreu à professora tutora para que ela tomasse uma atitude.

Com certeza, a professora tutora tem o dever de auxiliar o estagiário, pena que isto não acontece com a frequência necessária. Muitas tutoras aproveitam a presença dos estagiários para sumir, quando o seu papel deveria ser trabalhar junto com o estagiário que é inexperiente, está muitas vezes com medo e dificuldades que poderiam ser eliminadas com a experiência da tutora.

Para João, o diário também não é considerado como um auxílio no estágio. Na entrevista ele demonstrou, através de suas expressões e falas, que não viu utilidade em escrever o diário.

*Acho que até alguma coisa eu aproveito do diário, talvez alguma dificuldade que eu tenha tido, pelo ato de escrever tu coloca para fora. Mas é provável também que eu nunca vá ler esse diário. Daí eu não sei até que ponto é válido para mim (JOÃO).*

Com certeza, João não vai aproveitar nada do diário, pois apenas escrevendo-o como obrigação e deixando-o de lado, pouca contribuição ele teve no seu estágio. Já discutimos aqui a importância de, além de escrever o diário, reler e discutir as narrações que nele são feitas, pois desta forma posso me dar conta dos meus atos, minhas concepções, representações, etc. Caso contrário, eu não vejo o diário como uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Diferentemente de Frida, para quem o problema era as conversas, para Bila, a dificuldade foi fazer os alunos participarem das aulas e realizem os trabalhos.

Sobre isso ela se questiona:

*Saí da aula me perguntando onde foi que eu errei para que os trabalhos fossem um fracasso. Será que o problema é só comigo ou os alunos têm uma parcela de culpa? Ainda não encontrei a resposta (BILA).*

Através da releitura do diário e da posterior reflexão, o professor estabelece, consigo mesmo, um diálogo, e partir dele, pode realizar uma autocrítica sobre seu trabalho.

Bila reflete sobre suas aulas, questiona-se sobre as atitudes dos alunos e procura respostas. A situação faz com que ela comece a investigar sua prática e realize uma autocrítica.

Para Holly (1995, p.104-108) podemos atribuir a investigação autocrítica dos autores de diários algumas características: a) **desconforto**, pois o escrever conserva “pedaços de vida”, exigindo a “provação de se tornar autêntico” e a desistência de “modos” confortáveis de conceitualização”; b) **distanciamento** entre dois tipos de investigar a experiência humana: ou explorar o seu significado, segundo perspectivas pessoais e biográficas, ou recuar até a experiência cotidiana e olhá-la a partir de contextos mais latos e menos pessoais. Este distanciamento é o momento que eu releio o diário, ou seja, quando posso ver de forma mais crítica as narrações feitas ali; c) **transformação de perspectivas**, testemunhando-se que “as transformações são, muitas vezes, provocadas por acontecimentos marcantes(dilemas desorientadores)”, em que os professores incidem nas suas narrativas; d) **atenção focalizada**, podendo verificar-se que no ensino do dia-a-dia, muitos acontecimentos e circunstâncias se perfilam, influenciam e atraem a atenção, e por fim ,**voz**, que se torna visível para quem interpreta a sua vida através da escrita autobiográfica, escrita esta que proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, que propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas.

Tal caracterização da investigação autocrítica própria dos diários leva-nos a considerar uma questão importante que são os efeitos da escrita do diário sobre a evolução pessoal e profissional dos professores que o utilizam.

Quando os professores escrevem diários, passam da incidência em preocupações sobre o ensino (primeiramente, sobre problemas do aluno e/ou sobre problemas técnicos), ao questionamento de si próprios e dos contextos em que ensinam. Em outras palavras, passam de uma posição protetora a uma posição exploratória em relação à investigação sobre o processo de ensino (HOLLY, 1995).

Para o autor (*op cit*):

Os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários biográficos constitui-se em escrita sobre a vida, tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria ou a de outras pessoas. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado (HOLLY, 1995, p. 101).

Concebe-se o diário como documento de expressão e elaboração do pensamento dos professores, porque, através dele, o professor expõe, explica e interpreta a sua ação diária na aula ou fora dela (ZABALZA, 2004).

Evidentemente, a escrita no diário é um trabalho muitas vezes penoso, pela continuidade no esforço narrativo que implica, sendo que, muitas vezes, o dia-a-dia escolar é esgotante.

Contudo, os professores que escrevem o diário, depois de um tempo, podem encontrar neste sentido e utilidade para si mesmos, como podemos perceber nas falas abaixo:

*No começo eu achei inútil, mas que coisa sem fundamento fazer um diário, para que se eu posso depois contar minhas aulas para a Deisi. Mas não, realmente ele tem uma função. Eu pretendo continuar usando.*

*No começo do estágio no ensino fundamental, eu achava o uso do diário desnecessário, pois eu pensava que algumas anotações eram suficientes para garantir o meu conhecimento sobre a turma. Porém, atualmente, em meu estágio no ensino médio, percebo, que realmente ele é importante (BILA).*

*Antes de escrever eu achava que era bobagem, que era chato, mas depois mudei de Idéia, achei interessante. É que, quando tu vai escrever tu pensa que não tem utilidade, só depois de um tempo é que tu percebe que é válido para refletir a prática (ESTRELA).*

*Eu acho bem legal o uso do diário, porque tu vê a tua evolução, teus erros, porque as vezes tu comete erros e não se da conta e quando tu escreve e depois lê, tu percebe. Também eu acho que é uma forma crítica, tu tem um instrumento para refletir a tua prática (DIVINA).*

A prática de reler o diário é muito importante, pois, como disse Divina, quando

you write sometimes, you don't realize some questions, events, facts that are uncomfortable, etc. When you read the diary, you can become aware of it, and from there modify your attitudes.

Thus, writing the DPP is a way of knowing yourself and performing an evaluation of your work.

From the narratives performed by the interns in their diaries, we can also perceive their evolution, reflecting on practice, admitting their errors, creating possibilities for improvement and overcoming frustrations and problems.

*Eu estava com a expectativa de que a aula ia ser ótima. Foi a pior aula, monótona, chata e as transparências não adiantaram nada. Vou tentar passar um filme (DIVINA).*

Learning to deal with frustrations is an important learning, even more so for an intern who is at the beginning of the professional construction process, since frustrations are common in the lives of teachers or any other professional and it is necessary to understand that they will occur and that they can be overcome and transformed into future experiences.

Teachers, many times, prepare their classes with a lot of care, believing that the students will like them. But they don't realize that the students like the class, the content, already the students don't always, since they have different interests and experiences or even, they are not ready to work with a specific content.

It is then up to the teacher to create alternatives so that the students are interested. Still, they must also learn to work with their frustrations, otherwise, it will be difficult to stay in the profession.

Besides overcoming frustrations, it is important to admit your errors, perceive what is working or not, and look for alternatives to improve and grow professionally.

*No decorrer do meu estágio eu pude perceber que as aulas tradicionais não funcionam com os meus alunos, é só fazer algo diferente que eles se interessam pela aula (DIVINA).*

*Acredito que eu não consegui passar a importância daquilo que havíamos tratado, deveria ter feito de um modo diferente esta abordagem sobre o assunto. Mas sempre é tempo de melhorar (TYSAM).*

The DPP can, in this way, be an alternative used in the initial formation of

professores, com intuito de promover a reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. A sua utilização, além de favorecer aos estagiários a realização de reflexões sobre seu fazer docente, pode também contribuir para o conhecimento de si mesmo.

O instrumento principal da prática pedagógica não são os manuais, o programa, as tecnologias, mas o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de controlar aprendizagens individualizadas. Tudo isso o questiona como pessoa que tem saberes e competências, mas que também tem vontade, estados de espírito, vivência, cultura, preconceitos, medos, múltiplas disposições que devem ser avaliadas a fim de dominar suas incidências nos relacionamentos e nas atividades profissionais (PERRENOUD, 2002).

Em algumas profissões, como a enfermagem, faz muito tempo que há uma clara consciência sobre esse aspecto. Durante a formação insiste-se, por exemplo, na angústia da morte, na responsabilidade, no medo de desconhecer, na relação com o outro, na norma, no poder e na diferença. No ensino, ainda há muito a ser feito para que esses temas se legitimem e para que sejam trabalhados os não-ditos no mesmo nível que a didática, a avaliação ou a gestão de classe (PERRENOUD, 2002).

Em salas de aula, as situações que surgem não são apenas de nível de conteúdo cognitivo. Mas estas situações podem mesclar o cognitivo e o afetivo, o psicológico e o sociológico, o didático e o transversal, os fatos e os valores, as práticas e as representações (PERRENOUD, 2002)

Uma formação inicial que seja ministrada de tal maneira que a interrogação e a dúvida estejam constantemente inseridas na relação com o saber. Que os alunos possam discutir e analisar situações-problemas reais ocorridos em sala de aula. Desta forma, é importante que os alunos iniciem um convívio com as escolas, observando, auxiliando, etc., para posteriormente trabalhar com a turma propriamente dita; trabalhar em grupos também pode ser uma maneira de crescimento, já que necessito ouvir, discutir, defender, argumentar.

Enfim, faz-se necessário uma formação inicial que vise à transformação das práticas dos professores, com objetivo de tornar o ensino mais efetivo, alegre e crítico.

Quando visa à transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas

representações e de seus atos, a análise e reflexão das práticas exigem que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise de mudança de identidade. Portanto, ninguém empreende esse caminho se não espera algum benefício; uma ajuda para se tornar perspicaz, eficaz, coerente ou em paz consigo mesmo; encontrar seus limites; fortalecer sua identidade ou seu equilíbrio. As finalidades variam, mas ninguém considera que a análise das práticas seja um fim em si mesmo.

Trata-se de um desafio para o estagiário dominar melhor a vida profissional ou pessoal, sentir-se mais à vontade, mais aberto, baseado na esperança de que a transformação almejada ou o retorno ao equilíbrio sejam facilitados ou acelerados pela explicitação das práticas e pela elucidação de seus limites.

Na realidade, a reflexão das práticas visa uma transformação dos profissionais, ainda que nem sempre ela seja explícita. Por outro lado, essa transformação pode ser muito modesta, limitando-se a modificar um pouco o olhar sobre as coisas, sobre a auto-imagem e sobre o desejo de compreensão. Mas o importante é que essa transformação aconteça.

## 9. ALGUMAS CONCLUSÕES

**Sim, sou eu mesmo, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso eu sou  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...**  
(Fernando Pessoa).

Através do DPP, os estagiários relataram os acontecimentos importantes vivenciados em sala de aula, seus problemas e dilemas encontrados neste processo de se conhecer como professor.

A partir da leitura e análise dos diários e também das entrevistas realizadas, percebemos que a utilização do diário na Formação Inicial pode sim auxiliar na reflexão da prática.

Mesmo que esta reflexão seja sobre questões estritamente de sala de aula, e não reflexões mais complexas, como as culturais, econômicas, sociais, é importante que se inicie esse processo de análise da própria prática.

Desta forma, após a realização desta pesquisa, posso concluir que:

- Os estagiários possuem idéias, teorias, crenças e concepções sobre a maneira de trabalhar em sala de aula, como os alunos aprendem, como devem ensinar, etc. Essas idéias, teorias, crenças e concepções são oriundas de toda sua vida escolar. Assim, na formação inicial elas devem ser elucidadas e discutidas, pois nem sempre os estagiários estão conscientes disto;
- As professoras tutoras, em sua maioria, não estão preparadas para receberem estagiários. Elas têm uma concepção distorcida de seu papel, que é o de auxiliar o estagiário, facilitando sua convivência no ambiente escolar. Sua função não é de se ausentar da escola na presença do estagiário. Também não é de fiscalizar seu trabalho apenas criticando e acusando.
- Os estagiários encontram muitos problemas em sala de aula, os quais não estão preparados para resolver. É claro que não existe uma fórmula que possa resolver todos os problemas que vão ser encontrados por eles. Mas, a formação inicial não oferece subsídios suficientes para que eles possam, pelo menos, procurar resolver os problemas. Claro que muitos estagiários têm autonomia suficiente para encarar e buscar alternativas, mas é papel da formação inicial possibilitar a eles refletir e encontrar algumas alternativas para a resolução das situações problemá-

ticas que a eles se apresentem.

Desta forma, é preciso que, durante toda a formação inicial, os professores formadores e a instituição como um todo tenham clareza de que estão formando professores de Ensino Fundamental e Médio e, portanto, devem possibilitar, além dos conhecimentos específicos, a discussão, reflexão e análise de práticas escolares. O convívio com o ambiente escolar também é importante para que os estagiários tenham contato com os alunos, professores, enfim com a cultura escolar da qual farão parte.

O diário é um instrumento que pode contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas, pois, a partir dele, podemos identificar crenças, problemas, representações e teorias implícitas que os estagiários possuem, podendo desta forma ser uma alternativa a ser utilizada na formação inicial de professores.

## 10. PALAVRAS FINAIS

O que dizer chegando ao fim? Fim ou começo?

Fim de um processo que iniciou há dois anos. Mas início de uma nova fase, pois saio do mestrado com muitas questões a serem pesquisadas e respondidas.

Foi um tempo muito bom. Cheio de angústias, dúvidas, medos, tristezas, alegrias, e muitos aprendizados.

A convivência com os estagiários trouxe muitas experiências. A partir das dúvidas, medos e incertezas deles, eu fui crescendo, tentando ajudá-los, pois eu já estive em seu lugar e sei como é difícil este processo de tornar-se professor.

O trabalho com os diários foi muito gratificante e emocionante, pois eu me dediquei e me identifiquei com ele. Em cada diário, muito trabalho, muitos questionamentos, respostas, e também indignação, por ver tantas coisas que tornam o ensino desvalorizado com é. Mas, com certeza, pude perceber muitas coisas boas que me fazem ter vontade de continuar no caminho da pesquisa em educação.

Sem dúvida, vou sentir saudades das disciplinas que muito contribuíram para o meu trabalho, dos professores que me auxiliaram, dos colegas, das discussões, dos trabalhos e da Deisi me enchendo de livros para ler, dizendo que as coisas eram para ontem!

É, com certeza, valeu a pena.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista de Faculdade de Educação da USP**, v.22, n. 2, p. 11 – 42, 1996.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BENINCÁ, E. Formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. (Org). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 59-73, 1989.

BOURDIEU, P. Campo do Poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, p. 201-202, 1992.

CANELHAS, S.; NOGUEIRA, P. Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 22, p. 87-107, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DARSIE, M .M. P. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**, 1998. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTROCK, M. C. (ed). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Mc Millan, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. Diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade do profissional professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2005, Rio de Janeiro: **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005. p. 867-870.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 21 – 39, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 89-103, 2006.

HOLLY, M.L. **Writing to grow: Keeping a personal-professional journal**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1989.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, p. 79 – 110, 1995.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/RIES, p. 273-277, 2003.

KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O autor, 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, v. 68, p. 163-183, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p.53-79, 2002.

MACHADO, A. D. et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de Professores**. São Carlos: Edufscar, p.59-91. 1996.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

OLIVEIRA, V. F. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, J. C. ; MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L. (Org). **Pedagogia universitária**: campo do conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PAJARES, F. M. Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307 – 332, 1992.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PÊCHEUX, M. Traduzido por Eni Orlandi. **O Discurso** – Estrutura ou acontecimento. Trad: Orlandi, E. Campinas: Pontes, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, S. G. Formação de professores, identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.(Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 15-33.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 81-87, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1997.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. **Métodos de pesquisa nas relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WELFORT, M. F . **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

YINGER, R. J.; CLARK, C. M. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In: ANGULO, L. M. V. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: editorial Marfil S. A., p. 175-195, 1988.

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

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase**. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S. A., 1991.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 220, p. 44-49, 1992.

## APÊNDICE

### Entrevista semi – estruturada

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós – Graduação em Educação**

**Nome:**

- 1) No geral, como foi a experiência com os Diários da Prática Pedagógica?
- 2) Se você tivesse que definir o diário com uma palavra, com qual você definiria?
- 3) Sobre a questão de escrever, relatar suas aulas, o que você achou?
- 4) Você considera o DPP um instrumento válido para refletir a prática pedagógica?
- 5) Como foi o seu primeiro contato com o DPP? O que você achou, pensou, etc..?
- 6) Fazendo uma comparação entre o 1º semestre que você utilizou o diário com este semestre, você percebeu diferenças na forma de “ver” o diário?
- 7) Você acredita que o DPP te auxiliou a refletir a tua prática? Como? Em que momentos?
- 8) O que você achou da forma de registrar no diário que foi sugerida neste semestre (situação problema, como resolveu a situação problema e reflexão sobre a forma que você resolveu)?
- 9) Com que frequência você registrou no diário (diariamente, semanalmente, etc..)?
- 10) Você sendo contratado para trabalhar em alguma escola continuaria a utilizar o diário? Justifique.
- 11) Você acredita que a utilização do diário modificou a sua maneira de pensar sobre o ensino, alunos, escola, etc..? Em que sentido?

## ANEXOS

**Anexo A:** Termo de Consentimento Livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu.....aluno(a) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM, matrícula.....aceito participar da pesquisa de mestrado: O Diário da Prática Pedagógica e a Construção da Reflexividade na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas da UFSM, que vem sendo desenvolvida pela mestranda Catiane Mazocco Paniz, permitindo que ela leia e analise meu diário e utilize em sua dissertação fragmentos do mesmo, mantendo minha identidade preservada.

Assinatura do participante

**Mestranda**

Catiane Mazocco Paniz

**Orientadora**

Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, maio de 2006

**Anexo B: Carta de Cessão****CARTA DE CESSÃO**

Universidade Federal de Santa Maria  
 Centro de Educação – CE/UFSM  
 Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE

Eu,.....

Cl....., CPF.....declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia.....de.....do ano de dois mil e seis para a mestranda Catiane Mazocco Paniz e ao Programa de Pós –Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha assinatura.

-----/-----de-----de 2006  
 Local e data