

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIRCE HECHLER HERBERTZ

**DIÁRIOS DE AULA: REFLETINDO AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS
DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre
2012

DIRCE HECHLER HERBERTZ

**DIÁRIOS DE AULA: REFLETINDO AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS
DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Côrte Vitória

PORTO ALEGRE
2012

DIRCE HECHLER HERBERTZ

**DIÁRIOS DE AULA: REFLETINDO AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS
DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof^a. Dr^a. Cleoni Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof^a. Dr^a. Maria Conceição Pillon Christofoli (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof. Dr. Miguel Zabalza - Universidad Santiago de Compostela/Espanha (por parecer)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas bênçãos derramadas, proporcionando assim, a realização de mais um objetivo.

À minha família, pela compreensão dos momentos de ausência no convívio e lazer; pelo apoio e estímulo em continuar me dedicando aos meus sonhos.

À professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória, minha orientadora e amiga, à qual tenho um apreço imensurável, pelas suas palavras de estímulo, e, sobretudo pela profissionalização e seu jeito humano de fazer educação.

À Universidade Feevale que acolheu e autorizou a solicitação em realizar minha pesquisa junto às alunas do Curso de Pedagogia.

Às alunas/professoras que acolheram a minha pesquisa e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas pela amizade, companheirismo e a oportunidade de compartilhar ideias, ler e debater as teorias estudadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, com os quais aprendi muito e me instigaram a buscar sempre mais para assim construir amplamente meu conhecimento.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação pela atenção, carinho e disponibilidade sempre dispensada.

A CAPES, pelo financiamento deste projeto de vida.

A ESCOLA

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise reflexiva sobre os diários de aula utilizados como instrumento de pesquisa do profissional docente junto a professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais que estão cursando Pedagogia, em uma instituição de ensino superior do Vale dos Sinos; elas são oriundas de diferentes realidades e contextos escolares, e não atuam no mesmo município. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, contando com os seguintes instrumentos de coleta de dados: os diários de aula de cada professora, ao longo do 1º semestre de 2011, e entrevista semiestruturada. A análise de dados será realizada com base na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). A problematização do objeto de estudo recai sobre quais dimensões pedagógicas são expressas (ou não), nos registros dos Diários de Aula das professoras, sujeitos de pesquisa, de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos estabelecidos para a investigação são os seguintes: identificar as dimensões pedagógicas presentes nos Diários de Aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa; analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula; apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática docente. As teorias que fundamentam o trabalho se alinham aos estudiosos em formação de professores, discutindo a relação entre os saberes da prática pedagógica, o registro das práticas e a experiência de escrita dos diários convertida em instrumento de análise e reflexão. Como resultados desta pesquisa pode-se apontar a percepção de que há pouca reflexão docente sobre a ação pedagógica empreendida no cotidiano escolar; as dimensões pedagógicas se fazem presentes nos diários docentes; os professores investigados não costumam avaliar o próprio trabalho; utilizam os diários de aula como registro de atividades e apontamentos sobre aspectos referentes aos discentes com a finalidade de serem utilizados na avaliação descritiva ao final do trimestre; há uma preocupação docente com a flexibilização do planejamento e com a aprendizagem dos alunos; aspectos subjetivos da prática docente, tais como realização e/ou frustração profissional estão presentes em praticamente todos os diários analisados.

Palavras-chave: Diários de aula. Formação Docente. Prática reflexiva. Qualificação Profissional.

RESUMEN

Este trabajo presenta un trabajo de investigación que hace uso de los Diarios de Clase como instrumento de investigación del profesional docente de las maestras de Educación Infantil y Años Iniciales que están cursando Pedagogía, en una institución de enseñanza superior del *Vale dos Sinos*. Los sujetos de pesquisa son oriundas de distintas realidades y contextos escolares, y no actúan en el mismo municipio. Se trata de una investigación cualitativa, contando con los siguientes instrumentos de colecta de datos: los Diarios de Clase de cada maestra, a lo largo del 1º semestre de 2011, y entrevista semi estructurada. El análisis de los datos será realizado con base en la teoría del Análisis de Contenido (BARDIN, 2010). La problematización del objeto de estudio recae sobre cuáles son las dimensiones pedagógicas que son expresadas (o no), en los registros de los Diarios de Clase de las maestras, sujetos de investigación, de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Primaria. Los objetivos establecidos para la investigación son los siguientes: identificar las dimensiones pedagógicas presentes en los Diarios de Clase elaborados por los sujetos de la investigación; analizar las dimensiones presentes en los Diarios de Clase; señalar alternativas pedagógicas para utilización de los Diarios de Clase como instrumento de reflexión y cualificación de la práctica docente. Las teorías que fundamentan el trabajo se alinean a los estudiosos en formación de profesores, discutiendo la relación entre los saberes de la práctica pedagógica; el registro de las prácticas y la experiencia de escrita de los Diarios convertida en instrumento de análisis y reflexión. Como resultados de esta investigación se puede señalar la percepción de que hay poca reflexión docente sobre la acción pedagógica emprendida en el cotidiano escolar; las dimensiones pedagógicas se hacen presentes en los Diarios docentes; las maestras investigadas no suelen evaluar el propio trabajo; utilizan los Diarios de Clase como registro de actividades y apuntes sobre aspectos referentes a los discentes con la finalidad de ser utilizados en la evaluación descriptiva al final del trimestre; hay una preocupación docente con la flexibilización del planeamiento y con el aprendizaje de los alumnos; aspectos subjetivos de la práctica docente, tales como realización y/o frustración profesional están presentes en prácticamente todos los Diarios analizados.

Palabras-clave: Diarios de Clase. Formación Docente. Práctica reflexiva. Cualificación Profesional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tabela de informações	65
Quadro 2: Modelo de Análise flutuante	66
Quadro 3: Análises iniciais dos diários de aula da professora Maria	67
Quadro 4: Análises iniciais dos diários de aula da professora Emília	77
Quadro 5: Análises iniciais dos diários de aula da professora Ana	89
Quadro 6: Análises iniciais dos diários de aula da professora Sofia	100

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	10
1.1 REGISTRANDO AS PÁGINAS DA VIDA ACADÊMICA.....	11
2 PERCURSOS TEÓRICOS	15
2.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
2.2 DIÁRIOS DE AULA: A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS REGISTROS DE PROFESSORES	24
2.3 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS DIÁRIOS DE AULA	32
2.3.1 Planejamento docente: uma questão imprescindível no cotidiano do professor	32
2.3.2 Ensino e aprendizagem: pressupostos Didático-Pedagógicos	42
2.3.3 Avaliação como processo de reflexão sobre a prática docente e a aprendizagem .	52
3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	65
3.3 ÉTICA DA PESQUISA	65
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	105
4.1 DIÁRIOS DE AULA E ENTREVISTAS: ANALISANDO DADOS	105
4.2 DIÁRIOS DE AULA: AS OBJETIVIDADES NO COTIDIANO DOCENTE.....	105
4.3 DIÁRIOS DE AULA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE	115
4.4 DIÁRIOS DE AULA: AS SUBJETIVIDADES PRESENTES NO COTIDIANO DOCENTE	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	143
ANEXOS	146

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A trajetória aqui descrita se propõe a contextualizar os percursos desenvolvidos ao longo da investigação realizada no decorrer dos anos dedicados ao curso de Mestrado em Educação. O estudo se propôs a investigar a contribuição dos diários de aula como instrumento de qualificação profissional, junto a professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa de cunho descritivo. A problematização desta investigação se pautou na seguinte pergunta: Que dimensões pedagógicas estão presentes (ou não) nos registros dos Diários de Aula das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Os objetivos propostos são: identificar que dimensões se fazem presentes nos registros dos Diários de Aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa; analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula; apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Como questões norteadoras para esta investigação estabeleceu-se: Os professores têm o hábito de registrar o seu trabalho? Os professores fazem registros sobre seu trabalho? De que forma os professores registram o desenvolvimento de sua aula? Que tipo de aspectos os professores registram em seus diários? De que forma os professores utilizam os registros para sua qualificação? O instrumento para coleta dos dados foram os diários de aula das professoras, seguindo a perspectiva de Zabalza (2004) e entrevista semi-estruturada. Nesse sentido, os sujeitos desta investigação atuam nos primeiros níveis do Ensino Fundamental e estão qualificando sua formação em nível Superior no Curso de Pedagogia, conforme exigência da legislação vigente.

Nesse sentido, o texto se estrutura da seguinte forma: no capítulo um apresentaremos um registro da caminhada acadêmica e profissional da pesquisadora. No segundo capítulo, trazemos os referenciais teóricos que abordam a questão da formação docente; os diários de aula, tendo o registro como instrumento de análise e reflexão sobre o fazer pedagógico e as dimensões pedagógicas (planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação). No terceiro, apresentamos a trajetória metodológica; no quarto, a análise e discussão dos dados obtidos a partir dos diários de aula e das entrevistas com as professoras e por último as considerações finais desta investigação.

Nessa perspectiva, atuando como Orientadora Educacional nas escolas de Educação Básica e também há seis anos no Ensino Superior, inquietava-me uma questão: Os professores refletem sobre sua prática em sala de aula? Destinam tempo para pensar sobre o que fazem? Ou apenas planejam e executam suas aulas, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos? Em 2009, como aluna especial, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Diários de Aula como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica e como recurso de qualificação da escrita de professores”, do Programa de Pós Graduação em Educação na PUCRS, ministrada pela professora Maria Inês Corte Vitória, minha orientadora. Essa aprendizagem suscitou-me um interesse em realizar a pesquisa a partir dos diários de aula, pois vinha ao encontro das minhas inquietações. E o que via os docentes fazendo nas escolas, eram os registros sobre os alunos e suas aprendizagens, para posteriormente servir de material na organização escrita dos pareceres descritivos ao final de cada trimestre ou semestre. Portanto, não percebia nenhum movimento docente no sentido de refletir sobre sua prática. Na graduação, a realidade não foi muito diferente. Ao dialogar sobre a temática com as acadêmicas do Curso de Pedagogia, novamente percebi que o registro só se fazia presente no cotidiano docente para compor os pareceres descritivos de cada aluno como forma de avaliação a ser entregue às famílias ao final de um período letivo. Nas discussões teóricas das disciplinas ministradas, dei maior ênfase sobre a questão do professor reflexivo, despertando desta forma, a prática do repensar sobre o que se faz em aula e assim depurar e qualificar cada vez mais a ação pedagógica.

1.1 REGISTRANDO AS PÁGINAS DA VIDA ACADÊMICA

Atuo como docente do Curso de Pedagogia, lecionando disciplinas específicas da Habilitação em extinção e disciplinas do currículo novo, conforme Resolução CNE/CP 1/2006 – Art. 2º. “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

No início da década de 90 ao cursar o Magistério, hoje denominado Curso Normal, realizavam-se inúmeras confecções de materiais didáticos ao longo do curso,

determinadas pelos docentes¹, cada qual com seus objetivos, porém, sem espaço para interação e reflexão acerca dos mesmos, assim como não havia reflexões sobre a prática do professor. Para esses docentes, a formação de professores ainda se fazia na perspectiva do Paradigma Educacional Tecnicista. Nas palavras de Tardif (2008), “a organização escolar foi idealizada a partir das organizações industriais [...] e o ensino, como uma forma de trabalho técnico susceptível de ser racionalizado por meio de abordagens técnico-industriais” (p. 22).

O saber docente perpassa os aspectos socioculturais de cada um, de acordo com a vivência e experiência adquirida ao longo dos anos, tanto que nem mesmo a universidade, muitas vezes, consegue mudá-los.

Tardif (2008, p. 11) contribui, dizendo que

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola.

Em minha experiência como professora das séries iniciais, ao longo da década de 90, comecei a identificar com mais clareza as deficiências deixadas pelo curso que havia concluído. Penso que o conteúdo trabalhado em minha formação estava um tanto quanto desvinculado do interesse e das necessidades das crianças com as quais atuava; e, esta desvinculação das teorias trabalhadas com a prática educativa profissionalmente competente nada adicionava àquele processo. Com a conclusão do Curso de Pedagogia, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que me proporcionou conhecer e aprofundar as teorias do desenvolvimento psico-sócio-afetivo e cognitivo da criança, refletindo sobre todo processo de aprendizagem.

Em seguida, realizei outro curso de especialização, este na área da Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional. Além de estudar os aspectos psicomotores e corporais (uma vez que a aprendizagem passa pelo corpo), este estudo preconizava parte do currículo na Formação Pessoal do Adulto que desenvolve o autoconhecimento nas limitações e facilidades corporais. A partir de então, a inquietação sobressaltava em meu pensamento: Como pode o educador dar conta das questões de seus alunos se ele próprio não elaborou suas mazelas corporais?

Comecei então a observar e perceber a necessidade do docente ter um olhar mais individualizado sobre sua prática e sobre seus alunos, ser conhecedor da história de vida

¹ Na perspectiva deste estudo, docentes e professores são considerados como sinônimos.

deles, refletir acerca dessa demanda para então compreendê-los melhor em seu processo de socialização, de conhecimento e de desenvolvimento físico e emocional. Acredito, assim, que a educação, acima de tudo, se faz com e pelo afeto. A teoria na área psicopedagógica traz com muita clareza e veemência que há que se estabelecer o vínculo afetivo entre ensinante e aprendente (FERNÁNDEZ, 1991).

Nesse sentido, se houver essa vinculação, o sujeito sentir-se-á valorizado em sua forma de ser e pensar. Mas nos questionamos de que forma o professor² estabelecerá tal vinculação se não faz uma reflexão sobre seu fazer pedagógico ou que não tem o olhar sobre essa dimensão do processo de ensino e aprendizagem, ainda que inúmeras vezes ouçam-se professores que acreditam que a aprendizagem é responsabilidade do aluno, assim como de sua família que faltou em auxiliá-lo. Continuando minha busca em cursos de graduação e pós-graduação para um maior aprofundamento, sinto-me ainda instigada em relação a questões, como por exemplo, a fragmentação e o processo de construção do saber docente e as possibilidades que se apresentam no sentido de promover integração entre as diversas áreas, principalmente quando se refere aos primeiros anos do processo escolar.

Muito já se discutiu, mas parece que os avanços ainda são incipientes em relação aos cursos de formação docente. Várias são as reflexões tecidas a partir do estudo de teorias, no âmbito acadêmico, acerca das mudanças reais e necessárias na prática docente, mas a sala de aula parece não estar refletindo essa mudança. Inúmeras vezes o professor se sente sozinho nessa caminhada por não ter uma equipe pedagógica que promova um espaço reflexivo, acolhedor, a troca de ideias, propostas inovadoras e por que não dizer, ousadas. Percebo nas práticas docentes, que as relações afetivas se concentram mais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental comparados às turmas em que se inicia o trabalho por áreas. Comumente ouve-se a fala de docentes de que os discentes não são mais os mesmos. De acordo com Alarcão (2007, p. 15):

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos.

² Nesta investigação usa-se o gênero masculino no corpo teórico para designar o modo geral e, nas análises, o uso do gênero feminino para referir-se especificamente aos sujeitos desta pesquisa.

Com a globalização e os avanços tecnológicos a sociedade mudou e, logicamente, o professor insere-se nesse contexto social de mundo globalizado. Que reflexões ele faz acerca dessas mudanças sociais, em nível mundial? Que imagens têm os docentes de seus alunos e vice-versa? Neste novo século, se os alunos não são mais os mesmos, o que mudou na prática docente para tornar o processo de aprendizagem mais qualificado, respeitando a individualidade e a diversidade? Para Arroyo (2005, p. 18), “os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados”.

Como docentes, em grande parte pela nossa formação inicial, não temos a prática de refletir, repensar ou até mesmo de registrar nossa vivência docente, nossos sentimentos frente às tantas situações do cotidiano, sobre nossas inquietações e incertezas. Possivelmente pelas inúmeras atribuições, sequer pensamos e analisamos todo o contexto educacional assim como a história vital e cultural que se faz presente na prática docente, considerando que a educação, assim como o fazer, não é neutro. Nesse sentido, destaca-se Zabalza (2004, p. 10) quando diz que:

escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Os diários de aula abordados por Zabalza (2004) remetem-nos a uma reflexão e auxiliam o docente no sentido de, através do registro, realizar sua catarse sobre o vivenciado, refletindo e depurando sua ação docente. Registrar e refletir sua ação, é uma prática pouco existente no contexto diário do professor. Todas as questões anteriormente apontadas geram inúmeras inquietações, incertezas diante da prática e da formação docente. Entendo que não há como ser docente em um curso de formação de professores sem ser um pesquisador. E neste sentido, as minhas inquietações me levaram a realizar a presente pesquisa qualitativa objetivando proporcionar a reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica a partir dos diários de aula.

2 PERCURSOS TEÓRICOS

2.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discorrer sobre a formação docente pode remeter-nos a uma temática já exaurida justamente por não ser uma preocupação recente, porém, a discussão se torna sempre atual pela sua dimensão e profundidade diante do novo contexto sócio-político-educacional. A formação não é apenas algo a ser pensado somente no contexto da educação, já que a formação, tal como a entendemos neste estudo, ocorre em todos os âmbitos de trabalho, até mesmo porque vivemos em um mundo onde se tem fácil acesso às informações, mostrando-nos o quanto desconhecemos e temos a aprender. Nesse sentido García (1999) contribui afirmando que

são três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia (p. 11).

Diante dessa afirmativa, compreende-se que não só a educação passou e passa por um processo de mudança, como também todo e qualquer outro campo de formação e trabalho. Exemplo disso percebe-se nas atuais exigências no mercado de trabalho e nas inúmeras ofertas de cursos de formação a curtos e médios prazos oferecidos pelas instituições educacionais ou empresariais, tendo como objetivo qualificar os profissionais e seu trabalho.

No contexto educacional são evidentes as demandas de qualificação profissional, denominadas de Formação Continuada, oferecidas através de palestras, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Desta forma é possibilitado aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação, acerca do planejamento e avaliação proporcionando assim, um repensar docente sobre o ensino e a aprendizagem. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2009, p. 14).

Nesse sentido, perante o novo contexto que traz consigo inúmeros desafios, Delors (2006), no relatório para a UNESCO, afirma que a educação deve tentar vencê-los na medida em que devem

contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p.152).

Assim, torna-se imprescindível que o professor tenha este olhar sobre o aluno para que efetivamente seja oferecido espaço, situações e condições a fim de desenvolver-lhes a autonomia e o senso crítico e estimular-lhes a criatividade. Do contrário, continua a mesma perspectiva de educação do século passado, na qual a formação de professores e a concepção de Educação permearam o campo da ação docente que estava centrada exclusivamente na pessoa do professor. Nesse contexto, a aprendizagem se torna algo mecânico e sem sentido, pois o aluno não terá a apropriação real do objeto de conhecimento para aplicá-lo em sua vida cotidiana. Concorda Becker (1999, p. 334) ao afirmar que “a forma mais elementar de relacionar-se com o mundo é repeti-lo, imitá-lo ou copiá-lo”.

Centralizada na pessoa do professor, esta concepção acreditava que o saber estava unicamente ligado à teoria, enquanto a prática apresenta um pseudo saber e a reflexão docente não fazia parte desse contexto. Conforme Tardif (2008) “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (p.236). Seria ousadia dizer que essa concepção ainda se faz presente hoje em muitas práticas docentes?

O mesmo autor, dirigindo sua escrita sobre a temática, faz uma crítica a esse respeito, afirmando que seja substancial para a formação de professores certas mudanças nas concepções e nas práticas vigentes. Segundo ele

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para a lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2008, p. 242).

O autor aponta uma questão que para esse estudo é imprescindível: a reflexão sobre a prática e sobre os conhecimentos dos professores. Trata-se de uma preocupação atual: proporcionar aos docentes, desde a sua formação inicial, um olhar direcionado à reflexão sobre sua prática pedagógica. Assim, poderão ter maior clareza de que não são os detentores absolutos do conhecimento, mas sim, mediadores do processo de construção da aprendizagem, auxiliando para que as informações se transformem em algo significativo.

Outro aspecto relevante indicado por Tardif (2008) são os saberes experienciais, compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores e que não provêm dos cursos de formação, nem dos currículos. Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias. Infere-se que os saberes provindos a partir da experiência não são certezas absolutas bem como não apresentam uma fundamentação de cientificidade. Por isso, o autor afirma que:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2008, p. 50).

Decorrente dessa ideia surge uma defasagem entre objeto e condições, pois há um enorme distanciamento entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação; evidenciando os limites dos saberes pedagógicos. Sem dúvida, a experiência se faz necessária para relacionar as teorias à prática uma vez que conhecimentos teórico e pedagógico são essenciais para qualquer atuação que se pretenda ser qualificada. Assim, a prática docente pode ser entendida como processo de aprendizagem que permite retomar e refletir sobre os saberes adquiridos ao longo da caminhada profissional.

Nesta perspectiva, Arroyo (2009), também faz perceber com clareza sua preocupação sobre um aspecto relevante no contexto da formação de professores que contribui significativamente no fazer pedagógico: a imagem e a autoimagem do professor, ou seja, como ele se percebe em seu cotidiano e sugere que o mesmo se

“problematize” a si mesmo levando a libertar-se das imagens docentes que são amadas ou odiadas. Na prática docente, a função pedagógica educativa é um dever para os professores; ofício esse que interroga, confronta com o próprio dever. Sabe-se, contudo, que nem sempre foi assim. Esse olhar e reflexão sobre a prática é algo que não constituía como parte integrante dos programas dos cursos de formação, assim como não fazia parte do cotidiano desse professor.

O ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas, se comparadas a de outras áreas e profissões. Nóvoa (1995) contribui nesta linha de pensamento quando declara que

ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência (p. 26).

O campo da formação de professores foi gradativamente sofrendo alterações. Diante das novas configurações sociais observa-se a emergente necessidade de que se proponha um redimensionamento nos cursos de formação para que haja uma efetiva ação docente sob uma prática reflexiva. A contribuição de Nóvoa (1995), embora pareça antiga, é sem dúvida pertinente no contexto atual no que se refere ao uso das diferentes ferramentas de comunicação por parte do professor. Para ele

o professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha. O professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando seu papel tradicional [...] o professor confronta-se cada vez mais, com diferentes modelos de socialização, produzidos pela sociedade multicultural e multilingue (p. 101 – 102).

É possível considerar, pois, que a ação docente que se faz de forma arbitrária, na qual a figura do professor é o foco principal para a concretização da aprendizagem, corre o risco de já no início estar fadada ao fracasso. Assim, observa-se que nas duas últimas décadas, várias pesquisas têm sido realizadas sobre a questão da formação e do saber dos professores, especialmente através de análises sobre as diferentes concepções de cada professor, que retratam assim a complexa realidade educacional de nosso país.

Embora se travem debates e discussões no meio acadêmico, as mudanças em muitas práticas docentes ainda são pouco percebidas, pois o saber docente perpassa os aspectos sócio-culturais de cada um, de acordo com a vivência e experiência adquirida

ao longo dos anos e, torna-se um desafio às universidades, realizar essas reflexões e transformar conceitos e concepções. Os cursos de formação docente vêm sofrendo alterações de acordo com as prioridades estabelecidas pelos sistemas governamentais e legislações vigentes e, conseqüentemente, novas organizações e estruturas são pensadas para atender a demanda, tanto de formação quanto de prática pedagógica. Portanto, é emergente pensar como cada professor aprende seu ofício, uma vez que ao longo da caminhada profissional o professor constrói grande parte de seus saberes sobre aspectos referentes ao ensino, sobre como ensinar, e acerca dos diferentes papéis que o professor exerce através de sua história de vida enquanto aluno, tendo como referência seus próprios professores.

Refletindo sobre o saber docente, Arroyo (2009), aponta que possivelmente o aprendizado é provindo das experiências obtidas através de seus primeiros professores. As imagens que se têm destes, podem marcar positiva ou negativamente e podem ser reproduzidas no fazer docente. Segundo o autor, se aprende a partir da convivência e de ver como cada ação é representada e vivida. A imagem e a forma de ser de cada um nos contagiam em nosso modo de ser no momento presente e, na medida em que se vivenciam outras experiências, é possível acrescentar outras imagens e assim passar por um processo de mudança nas concepções e crenças do ofício de professor. Para Arroyo (2009, p. 29) “a imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado”. E contribui afirmando que cada grupo de professores, tem experiências específicas do “reconhecimento social” e isso de acordo com o nível de ensino em que atua.

O saber docente, mesmo sendo “novo”, está inserido num tempo em que não se pode desvinculá-lo da sua história, de sua formação e da sua aprendizagem Tardif (2008). O autor (p. 35) contribui afirmando:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Quando o autor se refere ao novo saber, não está afirmando de que é algo criado a partir do nada. Mas sim, que o novo sempre está vinculado a algo que já existe e que então pode ser (re) atualizado permanentemente. Assim, os processos de aprendizagem

são alimentados e retroalimentados permitindo a reorganização de saberes e práticas docentes.

No contexto social e educacional o professor não somente tem que saber algo como também saber ensinar. O que poderemos chamar de transposição didática. O retorno dos alunos, na Educação Básica, muitas vezes, denota essa fragilidade.

Arroyo (2009) afirma que nas últimas décadas temos presenciado as mudanças que ocorrem com adolescentes e jovens, cujas características, tempos e traços estão fortemente marcados pela mídia, e também na literatura, no cinema e na música. E conclui que lamentavelmente os professores não se deixaram afetar por esse novo universo e perfil desses sujeitos, o que se traduz na prática cotidiana em sala de aula. E segundo o autor

a figura do docente, licenciado numa área, não se aproximou nem aproveitou a configuração desse tempo educativo a exigir profissionais, saberes e competências específicas. Os docentes continuaram fechados em suas áreas, no domínio das competências próprias dos docentes (p. 31).

O saber docente está carregado daquilo que foi se construindo ao longo dos tempos de sua vida e de sua formação. Por mais que haja uma intencionalidade de fazer uma prática diferenciada, sempre estará imbuída de suas experiências vivenciadas ao longo dessa trajetória. Bolzan (2009, p. 22) contribui afirmando que

as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações.

Toda a prática do professor seja ela representada pelas suas ideias, ações, pelos exemplos, a forma como organiza e trabalha os conteúdos, desvendam de uma forma ou de outra, como ele mesmo compreende o processo de ensinar e de aprender (BOLZAN, 2009). O professor também é um aprendiz, juntamente com seus alunos. É uma constante aprendizagem. Claro que a aprendizagem do professor não é a mesma que a do aluno, falando aqui da aprendizagem cognitiva.

Cada professor tem sua característica pessoal e profissional. Agregado a isso estão toda a bagagem de experiências, exemplos e formação. São concepções muitas vezes cristalizadas que por um tempo serviam e que hoje não são mais possíveis de

conceber, se considerarmos os avanços do século XXI. Para Arroyo (2005, p. 242) ao tratar da diversidade dessas lembranças, contribui sobremaneira:

As figuras dos professores (as) aparecem para além de uma docência neutra. Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. Nem como separar os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da autoestima, do orgulho, ou da humilhação, do estímulo e do preconceito. Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana.

Desta forma, não há como negar as marcas que cada professor carrega. Marcas essas que podem ser positivas ou negativas. Mas que foram vivenciadas nos diferentes contextos de sua vida e que contribuirão (ou não) de uma forma ou de outra na organização de sua prática em sala de aula. Podemos afirmar que são as idiossincrasias que se fazem presentes em todas as ações docentes. Para Bolzan (2009, p. 23)

as crenças e concepções teóricas implícitas que os professores tem acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Cada professor, leitor desse texto, há de concordar que, se o professor traz consigo toda essa carga de lembranças, de marcas a partir do que vivenciou e experienciou, também influenciará seus alunos a partir de seu modo de pensar e conceber o mundo bem como a forma de conduzir sua prática, pois não há neutralidade na docência. Segundo Arroyo, (2005, p. 220) “não há como ter uma visão atemporal quando aceitamos que os processos de produção e de apreensão do conhecimento são históricos, temporais, culturais”. Segundo o autor, as vivências sociais e culturais contribuem para a aprendizagem de acordo com cada espaço e tempo. “Os saberes, as práticas, as palavras, as ferramentas adquirem significados diversos em cada tempo” (ARROYO, 2005, p. 220).

Os saberes experienciais na perspectiva de Tardif (2008) contribuem para estabelecer uma relação crítica com outros saberes, “os disciplinares, curriculares e da formação profissional” (p. 53). O fazer docente no dia a dia da sala de aula não só contribui para desenvolver certezas, mas também proporciona uma reflexão sobre os demais saberes, retraduzindo em virtude das próprias limitações dessa experiência.

Portanto, o papel da reflexão nesse contexto é imprescindível. Reflexão essa que não se apoia apenas sobre as experiências vividas, mas também alicerçada em fundamentos epistemológicos que norteiam a educação. Para Tardif (2008) os saberes

experienciais são um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (p. 48-49). Segundo o autor esses saberes são práticos e formam representações que são interpretadas e compreendidas pelos professores as quais também orientam sua prática pedagógica.

Os saberes práticos são oriundos de toda a história de vida social e cultural do sujeito que vão marcando sua trajetória. E essas marcas são múltiplas que no decorrer da formação do sujeito, segundo Arroyo (2005), são obtidas, no convívio familiar, no próprio trabalho e na rua. Defende que a escola também forma o sujeito. “A escola deixou marcas na formação de nossas identidades de classe, de raça, de gênero. A escola forma auto-imagens positivas ou negativas. Reforça imagens aprendidas na família, no bairro, na rua, na luta pela sobrevivência” (p. 241). Levam-se da vivência escolar os princípios, sentimentos, atitudes e as convicções. Assim como os sentimentos de si, dos outros e do mundo (ARROYO, 2005).

Ao desenvolver auto-imagens positivas, a escola contribui fundamentalmente em um aspecto que é a auto-estima da pessoa. A qual vai sendo formada ao longo dos primeiros anos de vida e segue na vida adulta como um profissional mais coerente entre o ser e o fazer. Desta forma para García (2008, p. 160),

nuestra autoestima se va conformando a lo largo de los años, especialmente a lo largo de los primeros años, a partir de las opiniones de aquellos que nos cuidan, nos quieren, nos educan. Nuestra autoestima em esos años es como una ensalada de nombres, de pronombres, de adjetivos, de advérbios, de preposiciones, e incluso de interjecciones.

Assim, os professores têm um papel importante na formação integral dos alunos. No contexto dos saberes experienciais, os professores compartilham entre si informações sobre os alunos, trocam materiais didáticos, elaboram atividades em conjunto. Também socializam entre si saberes práticos acerca de suas experiências vividas em sala de aula (TARDIF, 2008).

O que é apontado por alguns autores em relação à formação de professores são questões relativas à reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Entende-se que o professor que não tem a prática da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, não se percebe, muitas vezes, como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos, depositando somente neles o compromisso e a responsabilidade sobre sua

aprendizagem. Libâneo (2002) atenta para a integração da capacidade e competência reflexiva no ofício de mestre, afirmando que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (p. 54); assim, traduz a reflexividade como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (p. 55).

Desta forma, pode-se pensar que a partir do momento que o professor tenha como prática a reflexão sobre o seu fazer, sem dúvida estará também se avaliando constantemente e redimensionando seu planejamento e o seu processo avaliativo; igualmente depurará seu fazer docente e seu olhar sobre cada sujeito individualmente, valorizando aprendizagens prévias, considerando as histórias de vida e o contexto de cada aluno, planejando com coerência, a fim de contemplar as reais necessidades dos sujeitos aprendentes. Sobre a importância da reflexão docente, Bolzan (2009, p. 17) afirma que “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”. Nessa perspectiva também podemos trazer Contreras (2002, p. 106) ao afirmar que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”.

No entanto, reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor são estruturadas a fim de contribuir de maneira significativa e efetiva com a oferta dos cursos de formação docente. Na visão de Libâneo (2002) “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor no currículo e na metodologia, os princípios e os processos de aprendizagem” (p.73). Freire (1998) contribui sobremaneira dizendo que “nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo” (p. 45).

Faz-se necessário, então, que os educadores se abasteçam de uma formação imbricada pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos, impregnada por permanentes interrogações e que estejam dispostos a utilizar metodologias de ensino que instigam, que promovam a discussão, o conhecimento prévio dos alunos e a pesquisa, articulados a conceitos científicos a serem estudados, para que se possibilite o confronto dos pontos de vista, da elaboração e análise de propostas dos envolvidos nesse processo.

É imprescindível, também, atentar para a avaliação constante de fatos observados no cotidiano, baseados em pressupostos teóricos que o abasteçam de argumentos para emitir juízos e sugestões, ou seja, procedimentos que desenvolvam no aluno habilidades e competências no campo da autonomia, da postura e do desenvolvimento de ações cidadãs.

Em consonância com Zabalza (2004) pode-se dizer que essa reflexão vem seguida de Diários de Aula sobre os sentimentos e ações vivenciadas pelo professor com o objetivo de analisar e se perceber parte do processo de ensino e aprendizagem, considerando ainda que esses Diários permitem a ressignificação e o redimensionamento do trabalho pedagógico.

2.2 DIÁRIOS DE AULA: A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS REGISTROS DE PROFESSORES

*Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional
(em aula ou em outros contextos) é um procedimento
excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho.
É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver
em perspectiva nosso modo particular de atuar.
É, além disso, uma forma de aprender.
Miguel A. Zabalza (2004)*

A partir desta epígrafe proponho uma reflexão sobre a importância da escrita na trajetória docente. Considerando as vivências e relatos no espaço educacional, especificamente escolar, julgo que os professores em geral pouco ou nada se dedicam à escrita, mesmo que seja para relatar sobre uma experiência vivida ou projeto desenvolvido no ambiente escolar. Questiona-se, portanto, qual a origem dessa resistência e pouca produção escrita por parte dos professores? Pois se entende que relatar uma prática não seja tão difícil.

No entanto, esses mesmos professores ao se depararem com uma publicação em revista da área de educação, sobre práticas realizadas em outros contextos escolares, as quais são as mesmas trabalhadas por eles próprios, sobrevém um sentimento de perplexidade e frustração. E afirmam: “mas isso a gente já faz há muito tempo aqui na escola”. Conforme Machado (2006, p. 57), “os intelectuais brilhantes procuram, via de regra, tornar públicas suas descobertas, sendo a maneira mais eficaz e duradoura de

fazê-lo, extraí-las do pensamento amorfo e dar-lhes forma escrita, publicando-as”. Por que então não escrevem sobre o que fazem? Seria uma questão de não se expor? Não há a devida valorização de seu trabalho? Foram pouco incentivados na produção escrita ao longo de sua formação? De acordo com Machado (2006, p. 52) “a receita para superar as dificuldades seria simples, desde que entendida e praticada durante toda a escolaridade: exercitar a escrita constantemente”.

Pesquisas em educação revelam o quanto, ao longo da trajetória estudantil e acadêmica, preconiza-se a regência da oralidade (MACHADO, 2006). Concordo com a afirmativa da autora, pois entendo que a escrita deve permear a vida estudantil desde a Educação Infantil, quando a criança tem sua inserção de modo mais concreto no mundo das letras. Nesse momento, a partir de sua alfabetização, é essencial que o sujeito tenha prazer pela leitura e escrita que produz, pois, ao ser incentivado, sentir-se-á motivado para registrar suas ideias e intenções. Para muitos que não tiveram essa possibilidade trabalhada desde a época da educação básica, a escrita torna-se árida pela dificuldade de ter ideias ou então registrá-las. O que fazer? Como transpor essa barreira? Segundo Machado (2006) essa é uma questão já cristalizada nos contextos universitários, onde o ensino está pautado fortemente pela oralidade através dos seminários, aulas expositivas e discussões sobre as temáticas de leitura.

No Ensino Superior, outro aspecto a ser considerado é a falta de leitura por parte dos alunos, justificada por eles, pelo pouco tempo que têm devido ao trabalho e estudos. Sabe-se o quanto o tempo é restrito para todo sujeito que trabalha e busca formação acadêmica. Sendo assim, o que dizer daqueles que tem uma carga horária de trabalho integral e ainda buscam expandir e qualificar sua formação e seus conhecimentos com leituras ou cursos de especialização?

Se há o desejo pela leitura, pelo aprender, sem dúvida haverá também espaço para eles. Pois “ler é quase como respirar, é nossa função essencial” (HOFFMANN, 2008, p. 140). Seria ousado atribuir à falta da escrita como uma extensão da falta de leitura? E o que dizer daqueles alunos que além de não ter o hábito da leitura, pouco participam nas discussões orais em sala de aula na academia? Seria para esses sujeitos a falta de leitura um fator onde se centra a maior dificuldade na produção escrita? Para Hoffmann (2008, p. 140) “ler é compreender os múltiplos sentidos das palavras nos textos, reconstruí-las, atribuir-lhes novos significados”. A leitura é uma exigência da qual não é concebível abrir mão no contexto acadêmico. Sem ela as discussões pouco avançam no sentido amplo do conhecimento. Fica-se restrito ao campo do senso comum

e não se produz sequer uma escrita de cunho acadêmico-científico. Conforme Mello e Vitória (2007)

não basta falar da importância da leitura como ponto de ancoragem sobre o qual se assentaria uma escrita eventualmente mais qualificada, mas entendida, sobretudo, como ponto de partida para exercícios de reflexão e ressignificação de sentidos, associada, sempre, à interpretação daquilo que se lê (p. 17).

Desta forma, entende-se o quanto cabe aos cursos de formação docente um maior investimento nesse processo de ampliação da leitura e escrita por parte dos alunos. Cabe aqui ainda ressaltar a importância do papel do professor, uma vez que não se concebe mais um fazer docente em que a produção da escrita acadêmica só será aceita se for algo inédito ou inovador.

Com isso pouco se produz na escrita. De acordo com Machado (2006) ao conceber que “escrever é uma ferramenta para a elaboração de idéias, para a construção e criação de conceitos e não intervém apenas, como se pensava, na formatação final” (p. 50). A escrita denota um revelar-se, expor-se. As palavras registradas nos desnudam e mostram quem somos, o que pensamos, e o que acreditamos e em quem nos ancoramos teoricamente. A oralidade, ao contrário, não é tão comprometedora, por não ter o registro, a retomada nunca será em sua originalidade total.

Ao analisar a caminhada estudantil, a pouca produção escrita aparece desde a Educação Básica quando é restringida, muitas vezes, a respostas nas avaliações escolares ou então especificamente na produção das famosas e eternas redações ou análise de filmes ou obras literárias.

É preciso, pois, que o ato de ler e escrever implique sempre percepção crítica, interpretação e ressignificação do que foi lido/escrito, prática que só será possível na medida em que as escolas adequem seus programas aos alunos, e não os alunos aos seus programas (MELLO e VITÓRIA, 2007 p. 21).

Embora raramente encontram-se escolas com tal preocupação e prática, o que se percebe nas práticas escolares são planos de estudo que não contemplam um currículo crítico e, por conseguinte, a negligência quanto à realidade/necessidade dos alunos. Nesse contexto, a escrita não aparece e não é vista como possibilidade de realização de uma autoavaliação ou uma reflexão sobre seu papel enquanto sujeito aprendente, até mesmo porque, em nossa cultura educacional brasileira, ainda encontramos o professor como centro do processo educativo.

Os sujeitos advindos da Educação Básica ao ingressarem no Ensino Superior deparam-se com a problemática da produção escrita. Analisa-se, então, que talvez os alunos inseridos no Ensino Superior possivelmente se deparam com a prática da escrita que seja ainda pouco existente, pois se centram na oralidade (debates e análises) e, quando ela – escrita – existe, não tem um caráter formador. A produção da escrita não é privilegiada com o sentido de auxiliar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem ou prática, mas sim como mero caráter avaliativo. É o que aponta Vitória (2006):

Pode-se dizer que, os professores em geral, os que desempenham a função formal de avaliar e comentar o que escrevemos, podem eles estimular tanto o desenvolvimento/surgimento de futuros produtores de texto quanto determinar a morte precoce dos mesmos (p. 212).

Por vezes, a escrita de trabalhos avaliativos é devolvida ao aluno com observações de que deve realizar uma produção mais acadêmica sem, no entanto, apontar caminhos que precisam ser trilhados para a sua efetiva reorganização da escrita. Essa lacuna ou dificuldade no registro escrito não trabalhado ao longo do curso universitário chega a produzir tensionamentos e conflitos, em especial ao chegar à etapa da elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo. Vitória (2006), ao tratar especialmente sobre esta tarefa, escreve que:

um trabalho científico seja de que natureza for, além de seguir normas e regras das quais não se pode prescindir, representa o esforço pessoal de cada um dos alunos para traduzir a própria trajetória acadêmica em forma de elaboração científica. Trata-se, pois, de organizar/sistematizar as inúmeras notas de nossa *opus* individual a fim de que ela se transforme numa sinfonia criativa, estética, técnica e ética, a serviço da qualificação da produção acadêmica (p. 207-208).

Entende-se que o professor seja um impulsionador e incentivador nesse processo da escrita. Os alunos sentem-se mais encorajados ao saberem que alguém aposta na sua capacidade, pois muitas vezes o sujeito traz consigo uma experiência negativa com a escrita, que se trata de um grande empecilho, um entrave, um bloqueio na hora da produção dos registros. Concordo com Machado (2006) quando delineia que “se as práticas de escrita tiveram uma presença ínfima na escolaridade prévia [...] é lógico que resulte penoso e difícil entregar-se a elas depois de adulto” (p. 51).

Inúmeros são os casos de alunos acompanhados na graduação, por exemplo, que têm as ideias organizadas em sua oralidade, porém, no momento em que estas precisam ser registradas aparecem os bloqueios. Primeiro por não saberem expressar-se na

escrita, e segundo pela dificuldade em produzir uma escrita acadêmica. Por isso, às vezes a escrita tem gerado um sentimento de angústia e de frustração.

Há situações em que se faz necessário um encaminhamento desses sujeitos a um programa de capacitação na produção da escrita. Em outras circunstâncias, ainda é possível, enquanto professor, auxiliar o aluno a compreender o processo de sua organização da escrita a partir das suas ideias e temática que pretende desenvolver. Embora se ressalte que é imprescindível realizar leituras sobre o assunto para então apropriar-se e escrever, talvez seja nesta questão que residem as maiores dificuldades. Pois é difícil escrever sobre algo desconhecido.

Pensando no viés de que a oralidade tenha características diferentes que a escrita, pode-se pensar que o leitor também faz as interpretações sobre o que lê. Desta forma, Smith (1999, p. 116) afirma que “a linguagem escrita também difere da fala pela simples razão de que as demandas relativas colocadas nas pessoas que falam e em seus ouvintes não são as mesmas demandas colocadas nos escritores e leitores”.

A exemplo disso pode-se observar o quanto esse quadro de empecilhos na escrita pode ser também visto na pós-graduação. A partir dos relatos de mestrandos especificamente, se observa que estes, carregam consigo uma trajetória negativa com relação à escrita. A qual pode ter surgido na mais tenra infância, no momento de sua alfabetização e que os acompanha a vida toda, quando um professor ou colegas tenham tecido algum comentário ou tido um gesto que possa ter causado certo bloqueio na produção escrita, ou em seu processo de leitura e conseqüentemente em sua aprendizagem.

Neste contexto, entra o papel do professor que conduz sua fala e incentivo para reverter essa lógica de pensamento, pois ao reconduzir com o aluno, a caminhada na escrita, acredita em seu potencial. Na academia, por muito tempo, se ouvia que para ter uma produção acadêmica a mesma teria que ter ineditismo. Hoje, porém, se defende a ideia de que o texto não necessariamente deve ser inédito, mas sim estar permeado, recheado de autoria e veracidade na sua escritura. Assim, resgata-se consideravelmente o prazer pela produção escrita, elevando, conseqüentemente a auto-estima de quem escreve. Para García (2008, p. 160),

nuestra auto-estima se va conformando a lo largo de los años, especialmente a lo largo de los primeros años, a partir de las opiniones de aquellos que nos cuidan, nos quieren, nos educan. Nuestra autoestima em esos años o como una ensalada de nombres, de pronombres, de adjetivos, de advérbios, de preposiciones, e incluso de interjecciones.

Certamente a auto-estima é imprescindível no processo de aprendizagem. Portanto, ela também precisa permear o processo de leitura e principalmente o da escrita. Ao sentir-se valorizado e incentivado, o sujeito se impulsiona para produzir escritas cada vez mais aprimoradas. E esse processo vem desde a Educação Básica. Na visão de Machado (2006):

Muitos ainda pensam que a escrita entra apenas no que se chama de redação final, que só seria empreendida quando o trabalho está praticamente pronto. Nessa concepção a escrita é mero acessório ou enfeite e é desperdiçada na sua função essencial de ferramenta do pensamento, que o torna visível, para quem o formula e para os outros, e torna-se, dessa maneira, passível de ser trabalhado (p. 50-51).

Por isso, pode-se dizer que escrever diários de aula exige também uma organização daquilo que se quer registrar. Pelo fato de o registro exigir aspectos significativos sobre sua prática, os professores talvez também se deparem com dificuldades, pois, para alguns, pode ser uma ação remota escrever sobre sua atuação docente: tanto pela quase inexistência de produção intelectual, quanto pelos registros no formato de diários de aula ser algo recente no contexto educacional e, especialmente por este motivo, exige por parte dos docentes tempo e dedicação, tanto pelo fato de registrar seus sentimentos e ideias como por permitir um distanciamento necessário para a reflexão sobre sua prática docente, com o objetivo de ressignificá-la e redimensioná-la constantemente. Nesse sentido, os diários de aula ocupam lugar central na investigação, sendo utilizados como instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para Zabalza (2004, p.11):

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

Entende-se que, para fazer com que os professores sejam sujeitos que refletem sobre seu trabalho pedagógico não basta apenas apontar a necessidade da reflexão docente se não há espaço em sua formação inicial ou continuada em serviço para esse fim. Assim, refletir é um processo de construção que deve ser instituído desde cedo na graduação. Se a academia não faz desta, uma realidade presente ao longo do curso, possivelmente essa reflexão não acontece e não se torna uma prática permanente. Para

Contreras (2002, p. 108) “esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido. Estaria, mais precisamente, em relação com os limites de tempo que a própria prática impõe”.

Refletir sobre a prática também pode e deve ser uma constante para os professores que já estão exercendo sua função na sala de aula cuja formação, a nível de graduação, já esteja concluída. Compreende-se que uma forma de repensar sua prática é realizando registros daquilo que aconteceu no decorrer da sua aula. Conforme Zabalza (2004, p. 11), os Diários de Aula servem “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação” e em seguida ainda afirma que “esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade *narrativa e reflexiva* que os diários proporcionam”.

Conforme o autor acima citado, os diários de aula consistem em registros que o professor realiza, narrando, anotando o que aconteceu em sala de aula. Esses registros, não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade do registro. Não há também, uma forma ou um modelo para realizar essa escrita.

Nesses registros, são relatados os sentimentos em relação a ele próprio diante do vivido, em relação aos alunos e à prática da sala de aula, sempre de acordo com as necessidades e a idiossincrasia de cada professor. Por isso, na perspectiva de Zabalza (2004, p. 17) “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”.

Autores como Schon (2008), Contreras (2002), Bolzan (2009), tratam da questão do professor reflexivo. Aquele que reflete sobre o que faz. Que não seja uma prática pedagógica em que o protagonista seja apenas o professor. Mas que ele possa a partir de sua formação, sua vivência (re) pensar sobre o que faz e como faz. E uma das formas sugeridas por Zabalza (2004) são os registros dos Diários de Aula que auxiliam nesse processo.

Normalmente o que cada professor tem em sua prática são as anotações, os apontamentos sobre seus alunos, de forma individual sobre os avanços ou não de cada um que auxiliam na escrita dos relatórios de avaliação. Mas o que está em pauta nesta pesquisa, são os registros, as reflexões que os professores fazem, quando fazem e como fazem sobre si, sobre seu fazer docente pedagógico. Nas palavras de Bolzan (2009)

colocar as ideias no papel, favorece o professor a se conscientizar e compreender, ou não, sobre temas ou questões relativas ao seu fazer e auxilia o esclarecimento e discussão com outros sobre os temas em questão.

Ao registrar, o professor já realiza uma espécie de catarse sobre si mesmo. Ao reler essa escrita, reorganiza seu pensamento e analisa os aspectos relevantes e aquilo que precisa ser eliminado e reconstruído em sua prática na sala de aula. O registro, no nosso entendimento, tem uma dupla função: ser um espaço de desabafo com o diário e também abre caminhos para posteriores reflexões a partir das retomadas feitas. Para Bolzan (2009, p. 17)

ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Através do registro, o professor vai reunindo inúmeras informações que lhe sejam significativas para rever sua prática com os alunos. O fato de escrever, o que contém essa escrita, a forma como escreve e sobre quem é produzida essa escrita (HOFFMANN 2008), traduz exatamente o que faz, como faz, qual seu pensamento sobre cada aluno, sobre a proposta curricular, sobre os valores, e, sobre os princípios de convivência no espaço escolar.

O envolvimento do professor em seu trabalho no cotidiano escolar não permite muitas vezes que possa refletir sobre sua ação docente. Nesse sentido, é que se propõe o registro, pois na esteira de Zabalza (2004, p.18)

o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos [...]: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

Escrever é um estado de arte. Escrever sobre sua prática, permite ao professor, artesanalmente, ir (re) elaborando e (re) construindo sua ação pedagógica, seus conhecimentos sobre cada um de seus alunos, e, sobretudo, abrir caminhos para a reflexão. O registro é importante porque é uma forma de manter vivo tudo aquilo que a memória por si só não armazenaria com tantos detalhes por um longo período de tempo.

Por isso, destaca-se que os professores tem, “através da escrita dos diários de aula, momentos de retomada, de reflexão sobre todos os aspectos subjacentes ao fazer docente e sobre si, afinal, o bem-estar pessoal se reflete automaticamente no bem-estar profissional” (HERBERTZ e VITÓRIA 2010, p. 39). Toda vez que escreve, a escrita está embebida de sensações e sentimentos daquele momento vivido. Na medida em que há o distanciamento, é possível ter outro olhar sobre a mesma escrita. Nesse processo, portanto, é que a reflexão acontece. E então se estabelecem os redimensionamentos em todos os aspectos: emocionais, relacionais e profissionais.

Além de permitir espaço de reflexão sobre a prática em sala de aula, também proporciona uma nova perspectiva na questão do planejamento e da avaliação, por consequência. Constantemente, o registro dos diários e a reflexão sobre os mesmos, influenciarão na elaboração das atividades propostas pelo professor aos seus alunos. Ao refletir sobre o que faz e redimensionando esse fazer proporciona o ressignificar de sua ação pedagógica. Conseqüentemente, todo esse processo não se dá desacompanhado da busca de referenciais teóricos que sustentem essa nova ação. Assim, essa prática pode ser compreendida como uma formação continuada dos professores. Ao reunir a teoria, a prática e vivência experienciada junto aos alunos é possível estabelecer a ação-reflexão-ação.

2.3 DIMENSÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS DIÁRIOS DE AULA

2.3.1 Planejamento docente: uma questão imprescindível no cotidiano do professor

Para além do caráter reflexivo do professor na formação docente, consideram-se importantes as dimensões pedagógicas (planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação), que são imprescindíveis no planejamento e na avaliação com vistas a qualificar e redimensionar novos planejamentos. Entende-se que o planejamento deve, em primeiro lugar, partir de um diagnóstico realizado pelo professor, o qual precisa conhecer a realidade dos alunos e o contexto social e cultural na qual a escola está inserida, assim como das necessidades e tendências desta realidade. De acordo com Menegolla e Sant’Anna (1993), “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe,

sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (p.21).

Dessa forma, não se concebe uma prática docente e um planejamento pautados apenas nos conteúdos curriculares a serem trabalhados ao longo de um período letivo, sem que tenham um valor ou um significado na aprendizagem dos alunos. Um planejamento que não contempla a realidade sócio-cultural dos alunos e da escola poderá produzir nos alunos desinteresse e descontentamento para com a aprendizagem, além de frustração por parte do professor, uma possível baixa no aproveitamento e aprendizagem dos alunos e por sua vez uma insatisfação por parte dos familiares dos alunos.

A prática docente deve ser permeada com planejamento adequado. Nesta óptica, Loch (2009) registra que:

O ato de planejar e avaliar faz parte de nossa vida cotidiana desde as situações mais simples às mais complexas, nos caracterizam como seres que pensam sobre o que pretendem fazer e para isso utilizam-se de informações sobre fatos vividos no passado, no presente e projeções para o futuro. Na nossa ação docente este ato se reveste de uma forma de concentração necessária (p.18).

É possível concordar com a autora sobre o quão presente deve estar o planejamento no cotidiano do professor. Cabe então pensar o que leva alguns docentes a não terem o propósito de ter seu planejamento diário, uma vez que este toma uma dimensão que Gandin³ (1995) aponta e que nos leva a questionar sob três aspectos: o que se quer alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? E o que faremos para diminuir a distância existente? O mesmo autor responde da seguinte maneira:

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar- agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1995, p.22).

Dessa forma, o planejamento é tão necessário ao professor em sua docência quanto o ar para a sua sobrevivência, pois planejar faz tão parte da vida de todo ser

³ Escritor, conferencista e coordenador de cursos na área do planejamento e da educação.

humano que não há sequer um ato ou uma ação no qual não se faça presente certo planejamento de coisas corriqueiras do cotidiano. Conforme Loch (2009, p. 18), “pensar o planejamento [...] é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados”. Sendo assim, reforça-se a ideia de que na ação pedagógica mais ainda se faz necessária à ação de um planejamento adequado e coerente com a realidade na qual se está inserido.

Nenhuma prática pedagógica é construída no vazio ou então apenas sob o senso comum ou ainda somente sobre a realidade, mas deve, acima de tudo, estar alicerçada em pressupostos teóricos que dão sustentabilidade ao trabalho, direcionando e definindo procedimentos e estratégias metodológicas. Nas palavras de Rodrigues (2000), o planejamento trata da constante busca de ligar o “para que” ao “como”, em que a observação criteriosa e investigativa é sem dúvida, componente indissociável do processo.

Os pressupostos exprimem a fundamentação teórica: são a base, as referências para a prática, representando as finalidades e, até, os ideais. Os princípios são imprescindíveis para garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa. É uma maneira de promover a reflexão sobre a prática, sinalizando a aproximação ou não dos ideais. Ao falar da organização da proposta a ser desenvolvida em sala de aula e sobre a prática docente, considerada pelo autor de grande importância, Vasconcellos (2004, p. 147) argumenta que depende de “como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai avaliar”.

Quando o professor entende o verdadeiro sentido de um planejamento e o executa no cotidiano com seus alunos, entende que possivelmente conseguirá, também, ter um olhar e uma escuta individualizada, sobre cada sujeito que está ali presente. Xavier (2003) defende a ideia de que o planejamento seja construído e principalmente posto em prática a partir de temáticas que tenham significado e que, além disso, sejam para os alunos, fonte de desejo pelo conhecimento. Estes temas precisam atender as demandas e curiosidades dos alunos, assim como englobar o currículo de cada faixa etária ou nível de ensino, ou seja, devem ser “temáticas capazes de abarcar as disciplinas curriculares – ressignificando-as – e capazes de dar conta dos chamados

“saberes não escolares” representativos das culturas infantil e juvenil, tão negligenciadas pela escola” (XAVIER, 2003, p. 5).

Em nosso contexto educacional de século XXI não se concebe um currículo organizado com conteúdos alheios à realidade do sujeito aluno. É o que acontece muitas vezes quando a escola adota, em sua proposta de trabalho, o uso do livro didático ou material apostilado que já vem pronto em sua organização de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de cada trimestre. Não se defende aqui o que é melhor ou não, mas se pretende direcionar para a ideia de que um material assim pode ser algo que impossibilite o planejamento do professor quando este não tem clareza sobre o real sentido do planejar. Segundo Demo (2004, p. 74), o “livro didático não pode ser “cartilha” ou apostila que encerra tudo que o aluno tem a aprender, mas é apenas referência de pesquisa”. E Vasconcellos (2004, p. 150) contribui afirmando que se deve “ter presente que o livro didático é um recurso e não o curso”.

A realidade experienciada aponta que esses materiais nem sempre conseguem contemplar aspectos específicos e relevantes do local e regional em que professor e aluno estão inseridos. O uso desses materiais, muitas vezes, é uma exigência da própria mantenedora que adota essa proposta. Já na escola, usando o livro didático ou apostila, muitas vezes, não há uma proposta de análise do material por parte do professor para extrair e utilizar o que é mais importante. Na medida em que o aluno é obrigado a adquirir o material, a família influencia exigindo por parte da escola que o mesmo seja utilizado na íntegra. Até mesmo porque os pais dos alunos têm essa vivência experienciada de sua época estudantil/escolar.

O uso de livros didáticos proposta por Demo (2004) vai à seguinte direção:

Não cabe copiar, mas, por exemplo, comparar criticamente vários livros didáticos, desconstruir apostilas para mostrar o quanto são reprodutivas, procurar dados, teorias, conceitos em livros e outros materiais, inclusive eletrônicos, para que sejam, todos, reconstruídos. A escola não pode girar em torno de um livro didático, mas deve tê-los na abundância e variedade necessárias para que sejam estudados, esquadrinhados, desconstruídos, dentro da ideia de que lemos um autor para nos tornarmos autores (p.74).

Pode-se pensar que o planejamento, nesse sentido, se existir, seja algo mecânico por privilegiar a transmissão do conteúdo já pré-estabelecido, o qual muitas vezes se apresenta descontextualizado e em descompasso com os objetivos escolares e os interesses dos alunos. Conforme Rodrigues (2000), “planejamento é processo constante

através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis” (p. 53).

Por isso, pode-se pensar em planejamento numa perspectiva real, concreta e que tenha seu devido valor e significado; deixa de ser meramente mecânico com a ideia de tarefa cumprida, mas privilegia a construção de algo que vá ao encontro do mundo real. O planejamento permite que toda ação pedagógica possa ser refletida, repensada e redimensionada, em outras palavras, ação-reflexão-ação numa perspectiva sempre inovadora, contínua e permanente.

Nas práticas escolares percebe-se que o planejamento nem sempre faz parte do cotidiano do professor. Principalmente ao se tratar de professores com larga experiência na docência. Justamente por esses longos anos de caminhada docente em sala de aula, acreditam ser desnecessário o planejamento diário. Nas palavras de Vasconcellos (2000) pode-se pensar que sem significar o planejamento o sujeito não percebe a “necessidade de mudança”.

Há professores que entendem que se tudo vai bem, porque fazer algo diferente? O relato de uma professora de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada, às vésperas de se aposentar, no início da primeira década de 2000, traduz claramente a ideia apontada acima ao afirmar em reunião pedagógica: “mas por que agora não serve mais, se eu sempre trabalhei assim e os alunos aprenderam?” e Vasconcellos (2000, p. 36) responde: “a ausência de falta, a inapetência (física e/ou intelectual), a ausência de desejo é sinal de estagnação, e, portanto, de morte”.

A falta de planejamento produz uma prática não refletida, não pensada. Em outras palavras, trabalha “no piloto automático”. Muitas vezes se deseja alcançar objetivos, transformar realidades, porém não se consegue realizar um trabalho efetivamente significativo. De acordo com Gandin e Cruz (2010, p. 7), “mesmo aqueles educadores que estabelecem firmemente resultados sociais desejáveis, pouco conseguem, porque as práticas que usam em sala de aula são contrárias ao que se propõem buscar; desfazem, com as ações, as intenções que proclamam”.

O não planejamento das ações pedagógicas da sala de aula limita a visão docente no sentido de não perceber as reais necessidades presentes naquele contexto, com aquele grupo de alunos. Como se pode pensar em trabalhar na perspectiva de uma aprendizagem significativa se não há uma leitura sobre a realidade do grupo de alunos? De que forma estabelecer estratégias de ação que contemplem e abarquem as demandas dos alunos? Cabe então pensar na perspectiva de Moretto (2010, p. 9), qual seja,

“determinar com clareza o que queremos alcançar e planejar com eficiência as ações para chegar ao desejado são condições indispensáveis para o sucesso”.

Para concretizar e significar a prática docente, o planejamento do professor é fundamental para trabalhar com as circunstâncias e situações mais complexas. Gandin e Cruz (2010) apontam que quando não se tem um planejamento adequado, cria-se um “abismo” entre aquilo que é pretendido com o que realmente é feito. Planejar ações pedagógicas que privilegiem e contemplem os interesses e demandas dos alunos, em que o professor seja o mediador desse processo, favorece a construção do conhecimento do aluno, partindo e respeitando sempre seus conhecimentos prévios (MORETTO 2010). Segundo o autor:

Todo planejamento precisa levar em conta alguns fatores básicos, tais como; onde se pretende chegar, os agentes envolvidos, as estratégias mais favoráveis para alcançar o que se deseja, os recursos necessários para sua execução e os mecanismos de avaliação e controle do processo da solução e do produto resultante (p.9).

Para realizar um planejamento não existe um caminho pré-definido, pronto, acabado. Existem caminhos. E cada professor precisa saber qual será o melhor a ser seguido, nunca esquecendo o contexto no qual está inserido. Não existe um único planejamento que dê conta de abarcar e resolver todas as situações apresentando verdadeiros milagres. O planejamento na perspectiva de Gandin e Cruz (2010) é promover o resgate do “sentido social do trabalho escolar, ser instrumento metodológico da realização de ideias que superem o mero domínio cognitivo da informação” (p.15).

Precisa-se muito do planejamento para reconstruir as práticas em sala de aula. Claro que é necessário, antes de mais nada, que o professor tenha clareza do real sentido do planejamento, não para realizar uma espécie de controle sobre a realidade, mas para efetivamente valorizá-la. Para Vasconcellos (2004, p. 148):

O planejamento [é concebido]⁴ como um método de relacionamento com o real, limitado, porém indispensável se não abirmos mão da nossa condição de sujeitos da história, se não queremos simplesmente nos entregar às *forças ocultas* ou aos *caprichos dos deuses*. Sem planejamento, embora cheios de boa vontade, falta a definição mais precisa do que queremos mesmo, falta clareza dos limites, dos complexos condicionantes concretos a que estamos submetidos, bem como das possibilidades presentes.

⁴ Grifo meu

Considerando que o planejamento é um mecanismo de mudança, há que transformar a realidade, do contrário, esse planejamento não está tendo sua legítima validade. O princípio de toda atividade que envolva o planejamento é a vontade de querer mudar, qualificar a ação pedagógica e acima de tudo proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno. De acordo com Loch (2009, p. 22), “é importante planejar pesquisando sobre a vida [dos alunos]⁵ tornando-os também autores e participantes do planejamento, ao incorporar ao currículo os processos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos que constituem o seu tempo, as contradições presentes na sociedade”. Vasconcellos (2004) também contribui afirmando que “não basta o docente saber, dominar bem o assunto. É preciso refletir sobre o que se pretende a partir da realidade do grupo, e assim poder organizar o fluxo das informações de maneira significativa” (p. 149).

O planejamento do professor especificamente, além de valorizar a realidade, também deve partir daquilo que está preconizado no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse projeto macro a escola contempla suas intenções maiores, no sentido de dar visibilidade ao que acredita em termos de proposta pedagógica, que concepções têm acerca de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de ensino, de metodologia, de avaliação, de inclusão. É preciso entender que o Projeto Político Pedagógico “é a grande referência para todos os demais projetos da escola [...] o educador deve ter autonomia, mas esta deve estar integrada na perspectiva do trabalho da área, do curso e da escola” (VASCONCELLOS 2004, p. 149). Segundo o autor, trabalhará na direção em que amplia sua visão parcial e dicotômica do planejamento alcançando uma concepção dialética.

As concepções de educação, ensino, planejamento e aprendizagem não podem ser mais aquelas construídas nos tempos da escola tradicional. Há que se desconstituir de paradigmas educacionais cristalizados se a escola e o professor quiserem fazer da educação escolar um processo de construção de um sujeito cidadão ativo na sociedade. Planejamento é isso, “que tenha como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente” (GANDIN e CRUZ, 2010, p. 16).

Na escola, muitas vezes, existe uma exigência de que os conteúdos precisam ser trabalhados conforme estabelecidos para cada série/ano. Nesse sentido, é primordial o professor estar fortalecido para se posicionar e contrapor tais cobranças, principalmente,

⁵ Grifo meu

ao ver que determinados conteúdos não tem valor algum para seus alunos. Gandin e Cruz (2010, p. 31) afirmam:

trabalhar com conteúdos pré-estabelecidos é uma das barreiras mais fortes na soma de dificuldades para alcançar mudanças significativas. Ter conteúdos pré-estabelecidos, antes de pensar o que se quer, é como ter um caminho definido antes de saber aonde se quer ir.

E Vasconcellos (2004, p. 150) complementa afirmando que, “compete ao professor trabalhar com os alunos concretos que tem: ser professor dos alunos e não de conteúdo pré-estabelecido”. Reafirma-se assim um pressuposto epistemológico em que a construção de um conhecimento “novo” é elaborada a partir do que o sujeito já conhece. Ressignificar o planejamento se faz necessário na prática docente uma vez que se trabalha com o aluno real. Para que haja esse redimensionamento no planejar do professor torna-se imprescindível ter “espaços de reflexão sobre o planejado durante o ano: o que está dando certo, o que está tendo dificuldade, que mudanças podem ser feitas” (VASCONCELLOS, 2004, p.150). Um dos desafios posto à escola é proporcionar espaços de reflexão sobre o sentido do planejamento. Essa análise só é possível quando o professor efetivamente tiver espaço para esse fim. Quando há na escola momentos em que haja discussão, trocas entre seus pares e um planejar de forma integrada com todas as áreas do conhecimento, há também uma prática coerente na sala de aula.

O momento para isso pode ser as reuniões pedagógicas ou os encontros específicos do professor com a Coordenação Pedagógica da escola. Nesse sentido, Vasconcellos (2004, p. 151) contribui dizendo que “a equipe escolar tem um campo de atuação da maior importância: ajudar os docentes a repensarem suas propostas, reverem as rotinas, romperem com o formalismo dos conteúdos pré-estabelecidos”. Ao refletir sobre sua prática, o professor também reconstrói seu aspecto profissional, ampliando sua maneira de perceber o mundo e interagir com e sobre ele. Partindo do significado e da importância da reflexão docente, Vasconcellos (2004, p. 151) ressalta que,

o diálogo em torno do significado e dos pressupostos da proposta pode atingir muito mais o professor do que grandes discursos ou estudos sobre estas temáticas mais amplas. É um esforço de desalienação tendo como referência a problematização da atividade docente naquilo que ela tem de mais concreto e específico.

O professor deveria sentir-se a vontade em buscar a Coordenação Pedagógica para sanar suas dúvidas ou trocar ideias sobre seu trabalho docente. Mas sabe-se que nem sempre há essa abertura entre os profissionais. Pode-se entender isso sobre os seguintes aspectos. Primeiro porque há décadas, o Coordenador Pedagógico era aquele profissional que “fiscalizava, controlava” o trabalho dos professores, principalmente na questão da avaliação. E segundo porque não havia uma relação e uma prática integrada e integradora destes profissionais. O professor sentia-se num patamar abaixo, hierarquicamente falando. Talvez em algumas realidades escolares tais práticas ainda acontecem, mas o que queremos ressaltar é que há também práticas escolares em que o Coordenador Pedagógico se coloca como aliado do professor, no sentido de realmente auxiliá-lo quando necessário, não se colocando como superior.

Em termos de função, no que compete às suas atribuições logicamente se diferencia do professor, mas em termos profissionais, as responsabilidades são tão ou quanto importantes de um e de outro. Coordenador Pedagógico é quem articula, media, resgata a dimensão do todo, que prima pelo trabalho integrado, interdisciplinar. Assim “o compromisso da equipe com a transformação das condições objetivas de trabalho é fundamental para o resgate de credibilidade no planejamento” (VASCONCELLOS, 2004, p. 152).

O planejamento no contexto escolar tem suas finalidades e para cada uma delas pode se ter um diagnóstico diferente. Gandin e Cruz (2010, p. 47 – 48) identificam na prática escolar, nove finalidades para o planejamento. São elas:

1. organizar a instituição para que funcione sem sobressaltos, isto é, sem problemas; para que se mantenha em bom funcionamento;
2. escolher uma dentre várias alternativas que se apresentam;
3. definir as etapas e o modo de realizar algo que se tem que fazer;
4. melhorar qualitativamente o que se está fazendo;
5. expandir quantitativamente a produção de algum bem;
6. distribuir os recursos de que se dispõe;
7. introduzir novas estruturas ou novas maneiras de fazer;
8. contribuir para a manutenção das estruturas sociais existentes, com a introdução de mudanças técnicas e formais;
9. propor uma nova realidade social e contribuir para sua construção, através da transformação de estruturas da realidade existente

Torna-se fundamental a compreensão dessas finalidades para então entender a necessidade do planejamento na sala de aula. Especificamente se analisarmos a última finalidade. Pode-se pensar que a escola tem esse papel de promover mudanças sociais a partir de suas ações pedagógicas, transformando estruturas já existentes. Por isso, a atividade docente em sala de aula deve contribuir proporcionando essas mudanças.

Na prática pedagógica o planejamento sempre permite que o professor elabore o que pretende trabalhar, depois execute ou coloque em prática o que elaborou e por último avalie todo esse processo para só então poder redimensionar seu planejamento em uma atividade seguinte. Cabe salientar que não são práticas distintas entre si, mas ambas caminham integradamente.

Essa visão de planejamento deve permear o pensar e agir docente para não incorrer em considerar que um plano será produtivo pelas suas ideias refinadas. Segundo Moretto (2010, p.9), o planejamento da prática pedagógica deve “criar as melhores condições para que os alunos construam seus conhecimentos a partir dos saberes socialmente elaborados, com a mediação do professor”. E continua apontando para a relevância da mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno ao afirmar que “o professor deve planejar atividades pedagógicas que reforcem aprendizagens de objetos de conhecimento que exijam maior generalização” (p. 51).

Tendo clareza do que é necessário, o professor também sentir-se-á convocado a pensar estratégias de ação que sejam consideradas relevantes e fará um planejamento que garanta atingir resultados desejados. Não resultados como produto final qual uma empresa, mas resultados condizentes em que a prática pedagógica se converta em aprendizagem significativa para os alunos. Para Vasconcellos (2000, p. 41):

O planejamento é político⁶, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. O primeiro passo, portanto, é chegar ao ponto do planejamento ser necessidade do professor.

Uma prática educativa que não tenha uma perspectiva de humanizar os sujeitos aprendentes, pode tranquilamente acontecer sem um devido planejamento por parte do professor bem como não ter uma proposta pedagógica clara e definida pela escola. Mas se “desejarmos uma educação democrática, temos que ter um projeto bem definido nesta direção” (VASCONCELLOS, 2000, p. 42). A prática do professor em sala de aula deve ir em direção a proporcionar condições que promovam e facilitem a aprendizagem significativa daquilo que ele próprio selecionou como importante a ser trabalhado com os alunos. Nesse sentido o planejamento para Moretto, (2010, p. 52):

⁶ Na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação (Vasconcellos, 2000, p. 41).

Assume um papel importante para o professor, pois um dos primeiros cuidados em seu planejamento é verificar a relevância do que está sendo proposto para a aprendizagem, diante do contexto de seus alunos. Essa relevância advém do contexto social e sociocultural dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o professor organiza a escolha de conteúdos relevantes, ele planeja estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Toda ação planejada a ser posta em prática deve estar permeada de certa intencionalidade, tenha uma proposta clara de trabalho, uma teoria que fundamente o planejar e a prática, que ajude a superar o senso comum sobre a realidade e possibilita intervir sobre a mesma (VASCONCELLOS, 2000). De acordo com o autor (2000, p. 47), “planejar ajuda a ‘fluir’ de maneira lógica (o que vem antes e o que vem depois) e significativa (o que é relevante, o que será de acordo com a realidade e necessidade do grupo)”. O planejamento não pode ser visto como um trabalho a mais para o professor. Pelo contrário, é ele (planejamento) que dá o norte para a organização e estruturação de todo o trabalho pedagógico.

2.3.2 Ensino e aprendizagem: pressupostos Didático-Pedagógicos

O professor precisa saber observar se seu aluno está aprendendo a argumentar, se é capaz de apresentar fundamentação para o que pretende dizer, se escuta o outro com atenção e responde com elegância e inteligência, se distingue entre autoridade do argumento e argumento de autoridade, se vai se tornando capaz de texto próprio, se consegue ler autor para se tornar autor, se alcança desconstruir autores, conceitos e teorias, para os reconstruir com autonomia (DEMO, 2004).

Partindo dessa epígrafe pode-se pensar que tão importante quanto o planejamento docente também é o olhar do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem. Não basta apenas o professor planejar e considerá-lo bom se na prática esse planejamento não permite a aprendizagem significativa para o aluno. De acordo com Moretto (2010, p. 48), “no planejamento de suas atividades pedagógicas o professor precisa fazer escolhas sobre modelos de relação entre professor e aluno. Estas escolhas formam as bases dos processos de ensino e de aprendizagem”.

Segundo Vasconcellos (2000), ensino e aprendizagem são essencialmente conceitos relacionais e dialéticos. Um não existe sem o outro. Pode haver ensino (por

parte do professor) e não necessariamente aprendizagem (por parte do aluno). Embora seja essa uma ideia hoje não absoluta, pois na lógica educacional ambos deveriam aprender, tanto professor quanto aluno, cabe repensar constantemente o valor e o significado de um planejamento que contemple os reais interesses e necessidades dos alunos. Podemos ter uma contribuição sobre a temática citando Vasconcellos (2000, p. 98) quando diz que:

A rigor não podemos dizer que houve ensino se não houve aprendizagem; por seu turno, embora o sujeito possa aprender algo sozinho, nunca está sozinho em absoluto: no mínimo está partilhando uma linguagem que representa, em alguma medida, a presença do outro.

O aluno chega à sala de aula já com inúmeras informações obtidas em diferentes momentos e espaços. Com a expansão da tecnologia, é possível o aluno ter acesso a inúmeras informações que por vezes o professor, por falta de tempo ou interesse, não tem. Ouve-se seguidamente nas escolas ou mesmo no meio acadêmico, relatos de professores, afirmando que os alunos sabem lidar melhor com alguns equipamentos eletrônicos do que eles próprios.

Essa é uma questão a ser refletida, pois parece que há um descompasso nesse processo. Professor numa lógica de raciocínio e trabalho e aluno em outro. Professores ainda presos à sua formação do século XIX (querendo e sonhando com o aluno ideal) e os alunos advindos e frutos do século XXI (alunos reais). Pensando em diminuir esse distanciamento entre o proposto pelo professor e a realidade do aluno é imprescindível o que nos aponta Vasconcellos (2000, p. 106) “a análise crítica da realidade aponta para a raiz de um projeto transformador: ao mesmo tempo em que identifica o campo, revela suas contradições, as forças em jogo, seu movimento, enfim, seu devir enquanto possibilidade”.

Entende-se que a escola deva ser lugar em que as informações obtidas pelo aluno e trazidas para a sala de aula devam ser sistematizadas em conhecimento. Para tanto, o planejamento do professor precisa contemplar essa necessidade. Segundo Vasconcellos (2000, p. 108), “o conhecimento novo se constrói a partir do prévio, é preciso estar sempre levando isto em conta na prática pedagógica, para propiciar a elaboração de um conhecimento mais sistematizado e crítico”. Nessa mesma direção Moretto (2010) contribui afirmando que

o ponto de partida será sempre o que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios relativos ao objeto de conhecimento do qual se espera a aprendizagem do aluno. O estudo desse novo objeto deve ancorar-se em conhecimentos que o aluno já construiu, o que lhe permitirá dar sentido a conceitos, relações e linguagens relativas ao novo objeto a ser apreendido (p.50).

Desta forma, o professor sempre precisa levar em consideração três aspectos/conceitos fundamentais para orientar seu planejamento bem como sua prática em sala de aula que (MORETTO, 2010) nos aponta. São eles: “o aprender, o ensinar e o avaliar a aprendizagem” (p. 48). Entende-se que o professor não só precisa levar em conta os conhecimentos prévios do aluno, como também estar aberto às novas construções de aprendizagens dele próprio. Sejam elas aprendizagens cognitivas ou relacionais. Pois numa concepção sócio interacionista não se pode deixar de lado esses aspectos. Ambos os sujeitos aprendem. O professor media o processo de aprendizagem do aluno.

Ao falar em aprender ou aprendizagem, encontramos em alguns autores o que pensam e como conceituam acerca dos termos. Na perspectiva de Moretto (2010, p.48) “aprender é construir significado” e “o aluno é o construtor de seus próprios conhecimentos (p. 49). Para Vasconcellos (2008, p.81) “todo ser humano é capaz de aprender”. Segundo Demo (2004, p. 74), “avalia-se para garantir o direito de aprender [...] o aluno precisa elaborar toda semana”. E o papel do professor nesse processo é imprescindível, pois, “cuidar da aprendizagem traduz, ademais, a integralidade do processo de aprendizagem, que nunca se reduz ao aspecto racional lógico. Está em jogo a formação da personalidade humana como um todo” (p. 75). Conforme Tardif (2008, p.120), “[...] os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Ainda afirma Demo (2004, p. 14) que a “aprendizagem é, pois, dinâmica reconstrutiva, de dentro para fora”.

Existem aprendizagens na vida das pessoas as quais não exigem uma concentração ou esforço cognitivo, para compreender as causas e consequências dessa atividade, como as manuais e artesanais, apertar o botão de ligar e desligar aparelhos eletrônicos, dirigir um carro, porque ambas são aprendizagens mecânicas, repetitivas que se não exercidas constantemente, com o tempo podem ser esquecidas (MORETTO, 2010). Porém estamos falando aqui de aprendizagens que exigem do sujeito “significados mais complexos das relações entre os elementos que constituem uma situação problemática” (MORETTO, 2010, p. 49).

Cabe salientar que quando a aprendizagem é algo mecânico, o aluno inclusive memoriza o conteúdo para uma prova, por exemplo, mas não sabe o que está escrevendo. Não tem o real entendimento à que se refere. De acordo com Moretto (2010, p. 50), “o aluno aprende na medida em que constrói conhecimentos, ou seja, na medida em que se apropria de informações, dando-lhes significado no universo simbólico de sua estrutura cognitiva”. Por isso é que se defende a ideia de valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, uma vez que a aprendizagem acontece por um processo dialético (MORETTO, 2010).

Para tanto, se torna imprescindível no início de cada período letivo que o professor faça um diagnóstico de sua turma para então conhecer de onde deve partir com seu planejamento e trabalho. De acordo com Demo (2004, p. 76),

é fundamental saber diagnosticar, sem matar. Os alunos precisam perceber, com a maior clareza possível, que se trata de cuidar de sua aprendizagem, não de os estigmatizar e humilhar. Trata-se de resgatar a chance de cada um, inclusive superar empecilhos anteriores que ficaram pelo caminho.

Um aspecto que várias vezes se ouve na academia ou mesmo na sala de professores em horário de intervalo ou em conselhos de classe é que o aluno não tem mais jeito, não aprende. Jeito para que? Qual aprendizagem? Que motivação tem o aluno que não recebe um estímulo da família nem tão pouco do professor para que desenvolva sua aprendizagem? Que sentimentos permeiam a vida desse sujeito? E como se sabe os aspectos emocionais e sociais são fatores preponderantes no processo de aprendizagem do sujeito.

Pode-se afirmar que, em algumas situações, a escola ainda é o único espaço saudável para o aluno. Porque em seu contexto familiar convive com situações das mais adversas possíveis que lhe impedem e impossibilitam qualquer estímulo e desejo de aprender. Ao tratar dessa questão social e também biológica no desenvolvimento do aluno, Demo (2004) nos apresenta uma ideia que nos faz refletir, ao afirmar que:

Não fazemos a história que bem queremos, mas aquela possível biológica e socialmente. Mesmo assim, dentro de tais limites nítidos e estruturais, podemos fazer história própria, conquistar margens cada vez maiores de liberdade, tornarmo-nos autônomos relativamente, dependendo isto principalmente da capacidade de aprender. Aprendizagem implica a forja de sujeitos capazes de história própria: seres dependentes que são capazes de reconstruir sua independência relativa (p.15).

Nesse sentido, se a escola e o professor não auxiliarem o aluno, possivelmente ficará difícil a construção ou reconstrução de sua autonomia e independência relativa. Por falta de incentivo e acreditar em seu potencial, o aluno por sua vez acaba abandonando sua caminhada escolar. Nesses casos vemos os índices de evasão escolar num crescente. Assim, acredita-se que o professor exerce influência fundamental sobre o aluno ao se tratar do processo de aprendizagem. Mobilizar ações que de fato atendam o interesse do aluno, que ele se sinta motivado para aquele momento e espaço da sala de aula, certamente a aprendizagem fluirá de maneira gradativa e efetiva. A escola por sua vez precisa ter uma proposta e projeto pedagógico que contemplem as questões sócio-político-culturais, pois de acordo com Moretto (2010, p. 47) “a ela (escola) cabe o dever de selecionar, dentre os saberes socialmente construídos, aqueles que constituem as bases com vistas à introdução dos novos membros da sociedade no contexto da cultura e dos saberes de seu próprio grupo social”.

Sobre o ensinar, cada autor traz a sua contribuição. Moretto (2010 p. 50) escreve que “ensinar é mediar esta construção” da aprendizagem significativa. “oportunizar aos alunos a construção de conhecimento não é apenas transmitir-lhes informações” (p.50). Conforme Tardif (2008, p. 118), “ensinar é desencadear um programa de intenções com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. De acordo com Demo (2004, p. 74), “o aluno deve ser levado a produzir textos próprios, começando do começo” e mais “professor não é transmissor de conhecimento, porque sua função não é instruir, mas educar, formar” (p.75).

Os autores destacados neste estudo, de uma forma geral, convergem para a mesma direção ao falar sobre o ensinar. O ensinar não é mera reprodução daquilo que o professor apresenta ao aluno. Conforme Demo (2004, p. 74), “o aluno não vem para a escola escutar aula. Vem para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania integral (corporal, emocional e espiritual)”. Para que haja aprendizagem é preciso que o processo de ensino seja organizado de forma a contemplar os interesses dos alunos não desconsiderando a bagagem que trazem de casa ou de sua vivência das ruas. A aprendizagem efetivamente acontece quando o aluno consegue atribuir um significado para aquilo que aprendeu, ou seja, que veja alguma aplicabilidade sobre o que aprendeu. De acordo com Sacristán (2007, p.121):

O olhar para a criança fez com que ela fosse um ponto de referência para o pensamento educativo em geral e os enfoques curriculares em particular

durante o séc. XX; o olhar para a aprendizagem é a síntese dessa orientação e da exigência de uma sociedade em que o conhecimento desempenha um importante papel.

Os fins do trabalho docente, referindo-se ao ensinar e à aprendizagem do aluno, Tardif (2008) nos aponta que “ensinar é perseguir fins, finalidades. [...] ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (p. 125). Contribui afirmando que os objetivos do ensino devem ser gerais e não operatórios, ao fazer um comparativo entre o trabalho industrial e o trabalho docente. E escreve que esses objetivos “exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações” (TARDIF, 2008, p. 126).

Quando o planejamento do professor não privilegia o conhecimento prévio dos alunos, pode acontecer de se ter apenas o ensino e talvez não a aprendizagem. Ou então uma aprendizagem mecânica que em um curto espaço de tempo o aluno já não lembra mais daquilo, ou seja, uma aprendizagem vazia, sem significado. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 107):

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores.

O professor deve considerar e trabalhar com o aluno real e não ficar idealizando aquilo que o aluno não é, dizendo em outras palavras, trabalhar com o aluno da forma como ele é e não como se gostaria que fosse. Muitas vezes é isso que acontece em sala de aula. Professores com dificuldade em trabalhar com aquele aluno inquieto, impaciente, questionador e que desafia a todo o momento a ação docente. Mas por que isso acontece? Por que muitas vezes os alunos são tidos como indisciplinados aos olhos do professor? Pela ideia que o professor ainda tem daquele aluno passivo, que atende e faz exatamente aquilo que o professor solicita, ou seja, o aluno ideal. De acordo com Moretto (2010, p. 10), “o conhecimento é construído num processo de interação entre o

sujeito “aprendente” e os objetos de conhecimento socialmente construídos. Esta interação provocará uma dinâmica contínua de significações e ressignificações”.

Mas e o professor não reflete que esse sujeito aluno já vem para a sala de aula com inúmeras curiosidades, interesses que possivelmente não sejam os mesmos que ele (professor) tem em seu planejamento? E ainda pensa que planejou uma aula muito boa, sob o ponto de vista dele, quando na verdade para o aluno não tem nada de interessante e por isso acaba fazendo qualquer outra coisa durante a aula do que fazer algo daquilo que é proposto. Outro fator relevante a ser considerado é o fator tempo. O tempo de cada aluno em seu processo de aprendizagem. Arroyo (2005) fala acerca do tempo do professor no ensino e o tempo do aluno em sua aprendizagem e diz “se não respeitamos esse tempo de ensinar podemos estar negando a milhares de cidadãos o seu direito ao conhecimento socialmente produzido” (p. 211). E ainda ao falar sobre o tempo adequado, o autor considera que esse tempo também seja uma questão que perpassa pelo aspecto profissional, pois contribui afirmando e também questionando que,

ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos. Uma das causas das indisciplinas e desinteresse dos alunos pelos conteúdos não será o desencontro entre os tempos de ensinar e seus tempos humanos? (ARROYO, 2005, p. 211)

Portanto, o professor quando entra em uma sala de aula precisa ter clareza que aquele espaço é permeado por diferentes tempos e culturas trazidas por cada aluno, diferentes saberes que cada aluno traz consigo pela sua experiência vivida fora da escola. Essa diversidade precisa ser valorizada e trabalhada. A sala de aula também se constitui de interações humanas que de acordo com Tardif (2008, p. 118) “as interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam a própria natureza dos procedimentos”.

Assim sendo, pode-se pensar no trabalho docente por projetos. Ao trabalhar nessa perspectiva o professor acolhe as curiosidades e interesses dos alunos trazendo para a sala de aula a discussão de diferentes temáticas que geram novos conhecimentos a partir de pesquisas e observações realizadas. Oportuniza também aos alunos uma aprendizagem significativa por valorizar os conhecimentos prévios bem como a reconstrução de novos conhecimentos acerca do que estão pesquisando. Ao falar sobre o ensinar e o papel do professor de acordo com a proposta construtivista sócio

interacionista, Moretto (2010, p. 50) afirma que “a função do professor é organizar o contexto da apresentação de conhecimentos socialmente construídos de modo a facilitar ao aluno a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Conhecer a realidade de cada aluno compreendendo a mesma em que se insere, deve ser parte total do trabalho docente. Para tanto

os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto – não abstrato ou ideológico -, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia-a-dia a sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar (VASCONCELLOS, 2000, p.105).

Ao conhecer bem cada realidade, auxilia na compreensão do professor sobre aspectos coerentes ou não a serem trabalhados. Em não conhecendo, o professor corre o risco de equivocar-se nos encaminhamentos de suas atividades práticas de sala de aula, solicitar materiais de sucata, por exemplo, que os alunos não têm como trazer para a escola por não terem acesso ao mesmo. Para além de respeitar o contexto em que o aluno se insere, cabe também respeitar o tempo de cada aluno, conforme já citado anteriormente. O tempo do aluno não é necessariamente o tempo do professor. Conforme Arroyo (2005, p. 218),

quando os professores vão tomando consciência da centralidade do tempo nos processos de aprender e de ensinar, vai-se colocando outra questão próxima: os tempos da vida, a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta não tem sua especificidade como tempos de aprendizagem? Qual o tempo adequado para aprender em cada tempo biológico, cultural? Os processos de aprendizagem na escola não serão também função dos tempos de vida, de vivência social e cultural dos educandos?

Portanto, se não se considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno acontece exatamente o que ainda se percebe inúmeras vezes nas realidades escolares. Os professores seguem trabalhando os conteúdos que estão previstos nos Planos de Estudo para aquela turma para terem ao final do período letivo a certeza de conteúdos trabalhados e vencidos. Questiona-se então, se sob o ponto de vista dos alunos houve aprendizagem? Ou os conteúdos foram aleatoriamente trabalhados sem terem qualquer significado para a vida deles? Infelizmente encontra-se em propostas curriculares o predomínio dos aspectos teóricos sobre os práticos (OLIVEIRA, 2007). Currículos pensados com determinados conteúdos a serem repassados para alunos passivos que não interagem. Porém, o currículo que interessa é o que considera o aluno e oportuniza ao

mesmo a participação efetiva em seu processo de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2000).

Para não ser um currículo recheado de atividades “vazias” de sentido para o aluno faz-se necessário o professor “planejar suas estratégias pedagógicas respeitando as características psicossociais e cognitivas de seus estudantes” (MORETTO, 2010, p. 51). Nessa mesma perspectiva, ao falar sobre a importância de um currículo que privilegia o conhecimento como ponto de partida auxiliará na compreensão do vivido com o novo que está sendo aprendido, estabelecendo as relações entre ambos.

Partindo do contexto do aluno, da realidade que o cerca, caminha-se para uma efetiva construção e sistematização do conhecimento. O currículo pensado e analisado profundamente permite que se perceba os problemas e contradições deste contexto real oportunizando a discussão sobre quais os temas que se fazem emergentes a serem desenvolvidos em sala de aula, elevando “o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a intervenção” (VASCONCELLOS, 2000, p. 101).

Valorizando as vivências e realidade do aluno, o professor tem um leque muito grande de possibilidades em termos do que oferecer como objeto de estudo (VASCONCELLOS, 2008). Mas há que considerar que o aluno não funciona como um aparelho mecanicamente produzindo conhecimento. Segundo o autor, o aluno é “um ser humano, onde a aprendizagem, além de representações e operações mentais, envolve desejos, necessidades, afetos” (p. 158). A sala de aula é um espaço rico e privilegiado de trabalho para o professor. Este deve sempre pensar e se preocupar que está trabalhando com o conhecimento seu e do aluno e, no entanto, enquanto professor deve ser o mediador desse processo de (re) construção do conhecimento que Vasconcellos (2008) aponta como caminho de elaboração de novas possibilidades. Uma vez que, segundo o autor, “o ato de conhecer corresponde a um querer, a um desejo de saber; este querer é que elege o objeto entre tantos outros” (VASCONCELLOS, 2008, p. 148).

A vida do aluno assim como a do professor não são consideradas máquinas que reproduzem aquilo que é proposto. Antes pelo contrário, estão em contínuo e constante reconstrução seja ela biológica ou histórica (DEMO, 2004). Portanto, se a aprendizagem é de dentro para fora “o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento” (DEMO, 2004, p.14) e então sim estará construindo caminhos cognitivos com novas dimensões e que proporcionam outros olhares. As contribuições de Arroyo (2005) também seguem nesse sentido quando afirma que “os conhecimentos não se aprendem em um tempo predefinido de fora” (p. 219). Partindo dessa premissa, consolida-se o que se vem

afirmando ao longo dessa escrita. A importância de valorizar os conhecimentos prévios e a realidade do aluno no momento de planejar e desenvolver as atividades em sala de aula. Se o conhecimento se dá de dentro para fora, em toda ação, o sujeito está embebido de suas vivências e não terá como se distanciar delas na realização de qualquer atividade que lhe seja proposta. Nesse sentido, definir o que deve ser trabalhado ao longo do ano letivo, precisa ser detalhadamente pensado. Para Vasconcellos (2008, p. 159)

o critério fundamental para a definição dos conteúdos é a potencialidade dos mesmos no sentido de favorecer o desenvolvimento humano nas suas múltiplas e integradas dimensões: intelectual, afetiva, ética, estética, lúdica, física, sexual, social, política, econômica, cultural, espiritual.

Ao falar em conteúdos a serem trabalhados ao longo do período letivo não se defende a ideia de que deva se cumprir um currículo pré-estabelecido e fechado. Mas que se tenha um ponto de partida do que trabalhar, flexibilizando sempre que se fizer necessário. Conteúdos irrelevantes ou os quais o professor percebe que não fazem sentido para o aluno, que não tem significado para ele, certamente são descartados na medida em que enquanto docente, tem essa dimensão e compreensão. Na verdade essa decisão advém de ter um olhar mais crítico do conteúdo e da realidade. É imprescindível ter o cuidado para que não se tornem atividades repetitivas, cansativas diante dos interesses dos alunos, pois o ato de aprender deve ser considerado criativo e ativo Arroyo (2005).

Aprender é um fator muito importante para a construção da autonomia do sujeito. Pois quanto mais sistematiza as informações em conhecimento, mais apropriação terá e melhores condições de argumentação. O conhecimento só se torna conhecimento quando este é construído e elaborado. Do contrário, serão meras repetições, reproduções de algo já pronto “dado” por alguém e que por sua vez não tem o menor sentido e valor. Para Demo (2004, p. 19) o “conhecimento vai muito além da mera informação. O futuro da autonomia do ser humano depende, em grande parte, da habilidade de aprender e conhecer”. A construção dessa autonomia passa pelo processo de aprendizagem/conhecimento. Para a construção efetiva desse conhecimento é essencial ter esse desejo, esse querer. Quando se conhece algo, é possível estabelecer relações. Segundo Vasconcellos (2008),

o conhecimento se dá pela ação do sujeito; o desafio pedagógico básico aqui é, pois, colocar o aluno a pensar sobre o objeto de conhecimento, em termos de análise-síntese. Analisar é desmontar física e/ou mentalmente. O aluno deverá ter uma ação (motora, perceptiva e/ou reflexiva), de desmontar e remontar para si o objeto (p. 161).

Ao longo desse processo, o professor auxilia o aluno na elaboração de uma síntese de seu conhecimento. Para Demo (2004, p. 24) “à medida que o aluno aprende a pensar, argumentar, questionar, contra-argumentar, escutar com atenção, responder com elegância e profundidade, não está apenas fazendo conhecimento, está igualmente construindo sua cidadania”. O aluno sintetiza a partir do momento em que assimila, acomoda o objeto de conhecimento. Nesse processo é que defendemos a ideia de que é fundamental o papel do professor. Pois ele é que lançará desafios, dúvidas, questionamentos que ajudarão a reflexão e a efetiva construção do conhecimento.

2.3.3 Avaliação como processo de reflexão sobre a prática docente e a aprendizagem

*Avaliar faz parte do cotidiano de nossas vidas.
Pedro Demo*

Falar em avaliação, sempre gera certo desconforto, afinal, não é fácil avaliar e ser avaliado. Mesmo que esta seja uma prática presente em nossas vidas diariamente, constantemente se reavalia e se reconstrói a concepção sobre a mesma. Muitas vezes o que acontece no contexto escolar não é muito diferente. Professores tem dificuldade em avaliar no seu sentido verdadeiro, a fim de contribuir com o processo de desenvolvimento do aluno. Para Godói (2004, p. 21) é “necessário definir melhor os objetivos que queremos atingir e a partir dali, nossas ações. É fundamental questionarmos que tipo de sociedade que queremos, pois isso implica o tipo de educação e o tipo de homem que queremos formar”.

O que falta é uma mudança naquilo que acredita em termos de avaliação. Segundo Hoffmann (2008, p. 29), “não há mudança sem o sofrimento da transição, do próprio esforço implicado que exige, muitas vezes, renúncia, disciplina, dedicação”. Essa dificuldade ocorre, pois muitos dos professores alicerçam sua prática avaliativa sob

a concepção tradicional de avaliação. De acordo com Vasconcellos (2008, p. 16), “o professor foi formado esquema, nele cobrado e imerso. Daí vem a perplexidade diante da dificuldade em alterar de fato a prática, embora já tenha conhecimento de uma nova concepção”. Na visão tradicional de ensino, o aluno era considerado tabula rasa e a avaliação servia apenas para classificar e medir o quanto aprendeu. Nessa perspectiva Godói (2004, p. 22) contribui afirmando que:

Uma mudança na prática avaliativa requer uma mudança na concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação, entretanto, enquanto isso não acontece, acreditamos ser possível propor novas formas de trabalho, apesar dos limites, pois não podemos esquecer que a contradição também está presente no espaço escolar.

Se o professor entende que ele precisa mudar, certamente o processo da quebra de paradigmas não será tão doloroso. Para Vasconcellos (2008, p. 16) “a questão não é só de construção de novos conceitos, mas também de desconstrução de outros já enraizados, não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente”. Pois vivemos em uma realidade de constantes mudanças, basta dirigirmos nosso olhar para a tecnologia, por exemplo. Quando estamos nos adaptando e acostumando a lidar com certos equipamentos já outros de geração mais sofisticada e com funções mais desafiadoras, estão no mercado. Hoffmann (2008, p. 29) nos propõem a pensar sobre essa questão afirmando:

Vivemos em tempo de mudanças, de ressignificações, de contestações acerca de modelos e posturas de todas as ordens. Em meio à velocidade com que acontecem os avanços, entretanto, a escola se mantém extremamente conservadora. Por que é tão difícil desenvolver projetos inovadores em educação?

Mudanças sempre geram desconforto pelo fato de defrontar-se com o desconhecido, com o novo e ao mesmo tempo porque desacomoda e tira da zona de conforto. Toda vez que se passa por alguma mudança essa sensação é gerada pela própria natureza de ser humano. Quando não há o entendimento de que as inovações e seus significados sejam importantes e necessários certamente perduram as famosas resistências já existentes. Para que haja essa efetiva mudança de concepção cabe unicamente ao professor querer mudar. Sentir a necessidade de mudança. Pois não pode ser algo imposto pela equipe pedagógica da escola. Segundo Hoffmann (2008, p. 30), “o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder o *status* de competência, seu controle sobre a situação, sua confiança no próximo passo”.

Algumas vezes as mudanças que são implantadas nas escolas se dão hierarquicamente de “cima para baixo”, ou seja, de forma impositiva. Não são possibilitadas reflexões, discussões acerca do assunto junto ao corpo docente. Essa é uma prática constante nas escolas. O assunto pode ser sobre a metodologia mais adequada a ser seguida, sobre a avaliação ou sobre princípios de convivência na escola. Tais concepções muitas vezes são construídas a partir do que um grupo seletivo pensa e acredita. Diante de tal situação acredita-se no que diz Hoffmann (2008, p. 31) “mudanças permanentes desenvolvem-se passo a passo, solidariamente e não solitariamente, envolvendo processos de compartilhamento de experiências, de reflexão conjunta mediados por um educador experiente que instigue ao avanço”. E a autora em seguida contribui afirmando que “efetivar mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores: o de mobilizar os docentes à discussão de suas práticas e concepções bem como o de mediar a construção de novos saberes” (p. 32).

Tratando-se das mudanças no aspecto da avaliação cabe lembrar que não se elimina algo velho para colocar um novo no lugar, que é o que muitas vezes acontece nas práticas docentes. Eliminam tudo o que faziam até então e não sabem muito bem o que colocar no lugar e como fazer. Cada um vai elaborando e construindo seu entendimento a partir das reflexões e discussões conjuntas com os demais profissionais da escola. Porque a “avaliação deve ser resultante de um processo sistemático de reflexões sobre a prática, fundamentada nas evidências dos dados da realidade escolar” (MELCHIOR, 1998, p. 53).

Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista como um mero procedimento pedagógico, apenas ficar na aplicação de instrumentos. Desta forma a avaliação não proporcionará mudanças no interior da escola. “A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los” (VASCONCELLOS, 2008, p.19). Na medida em que o professor interioriza e muda de concepção acerca da avaliação, compreendendo sua real função e intencionalidade, é possível pensar que ao organizar e executar seu planejamento, estará pensando e levando em consideração as reais necessidades de seus alunos. Assim, fará também de sua avaliação um processo contínuo de reflexão sobre o contexto escolar. Na perspectiva da avaliação mediadora, Hoffmann (1993) aponta que se faz necessário:

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas (p. 96).

A avaliação, portanto, não se restringe a determinados fragmentos do processo, mas sim à totalidade do ensino e aprendizagem. A avaliação tem o objetivo de melhorar a ação educativa, afinal avaliar faz parte deste procedimento e, por este motivo, não se aplica apenas ao momento no qual o aluno se encontra, mas também no qual se encontra o professor. Ao falar sobre as finalidades da avaliação Melchior (1998, p. 40) escreve que “a avaliação é um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem, não é um apêndice, um complemento ou um adorno, ela faz parte, pois, do processo de ensino, está implícita a avaliação. Ela só tem sentido como elemento deste processo”.

O professor precisa se perceber parte desse processo de ensino e aprendizagem, pois aprender não é responsabilidade única do aluno, já que o professor está implicado o tempo todo, em todas as fases do desenvolvimento do aluno. Por isso, concordo com Luckesi (1990) quando afirma que:

a avaliação não pode ser utilizada só com função classificatória, mas como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo a avaliação seria [...] um instrumento de diagnóstico de sua situação, em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (p. 52).

Nesse sentido, os diários de aula poderão auxiliar os professores, sujeitos desta investigação, no processo de reflexão e redimensionamento de seu olhar e ação pedagógica na perspectiva das teorias acima citadas. Planejamento e avaliação são indissociáveis. Assim como o ser humano é um ser holístico, deve ser valorizado, trabalhado e avaliado não de forma fragmentada, mas como um todo. Por isso, acredita-se que os diários de aula possam contribuir tanto como instrumento de qualificação profissional, desvelando não somente os aspectos objetivos e subjetivos da prática docente, como também as dimensões pedagógicas presentes em seu interior. Conforme Hoffmann (2008, p. 91), “a observação do cotidiano é o primeiro passo para o acompanhamento, mas ela não pode vir desacompanhada de anotações, registros, descrições qualitativas” e continua afirmando que após certo período desses registros,

deve-se voltar a eles e “atribuir-lhes um significado” (p.91) porque “os dados de registro permitem a análise didática, epistemológica e relacional” (p.92).

A avaliação deve servir de auxílio ao professor para perceber lacunas ou dificuldades no processo de aprendizagem dos seus alunos e assim, propor novas atividades que proporcionem saná-las. Por isso se torna essencial à reflexão sobre o processo avaliativo para voltar e redirecionar a ação pedagógica todas as vezes que se fizer necessário. Para Melchior (1998),

A avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias. Através dos processos avaliativos o professor tem a oportunidade de conhecer como se realiza a aprendizagem (p. 43).

Partindo das reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, o professor pode acompanhar especificamente o processo de aprendizagem de cada um, considerando-lhes a subjetividade e sua maneira peculiar de aprender. Na medida em que se consegue direcionar o olhar sobre o aspecto individual, acredita-se que também diminuem os equívocos que por vezes se apresentam no processo avaliativo no contexto escolar. A contribuição de Demo (2004, p. 75) caminha nessa direção ao listar algumas perspectivas a serem priorizadas na habilidade avaliativa. São elas:

Saber observar o aluno como um todo; desenvolver a mirada penetrante do professor que sabe ler a alma do aluno; usar de maneira inteligente todos os instrumentos disponíveis de avaliação quantitativa e qualitativa; participar como parceiro mais velho do ambiente de aprendizagem, agindo, não como instrutor, mas como educador; ganhar a confiança dos alunos, a ponto de o relacionamento reverter-se em autonomia deles, não de tutela; provocar ambiente de trabalho produtivo, sem perder o sentido lúdico e do envolvimento; estudar com afinco as dificuldades de aprendizagem e possíveis iniciativas para resgatar o direito do aluno de aprender; enfrentar com criatividade novas dificuldades de aprendizagem; saber motivar, desafiar os alunos; estudar sempre, para poder oferecer aos alunos o que há de melhor e mais avançado no conhecimento.

Só é possível ter essa dimensão na medida em que o professor realmente possibilitar espaço para conhecer cada sujeito aprendente. Para aquele que atua na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se torna mais presente e possível por estabelecer um vínculo afetivo com cada aluno e muito peculiarmente por se tratar de um currículo em que trabalhar por projetos se torna uma prática mais presente. Pensando essa perspectiva para os Anos Finais do Ensino Fundamental ou

mesmo no Ensino Médio, as atividades normalmente são pensadas, planejadas e aplicadas na prática de forma isolada, bem como sem necessariamente estabelecer um vínculo entre professor e aluno. Para Vasconcellos (2008, p. 133) “o grande desafio pedagógico em sala de aula é a questão da formação humana através do trabalho com o conhecimento baseado no relacionamento interpessoal e na organização da coletividade”.

Poucas são as realidades escolares que privilegiam seu trabalho de forma integrada, nesse nível de ensino (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), e consequentemente a avaliação também se dá de forma descontínua e por vezes classificatória. Por isso se faz necessário que a avaliação seja entendida e realizada com o objetivo de diagnosticar a realidade e perceber quais fatores influenciam ou interferem no avanço produtivo deste processo. De acordo com Melchior (1998, p. 66),

a avaliação permite retroalimentar a prática. Através da reflexão sobre sua atividade e da análise das situações, o professor tem condições de conhecer as características de cada aluno, seu ritmo de aprendizagem, a forma com as relações acontecem, o seu desenvolvimento tanto no que se relacione à aquisição dos conhecimentos, como nas atitudes e habilidades.

Segundo Hoffmann (2008), a avaliação na década de 90 representou, em nosso país, um enorme desafio a todos os professores, pois se tratava de um período em que a proposta de avaliação controladora era questionada e criticada. Até os fins da década de 80 imperava uma prática avaliativa autoritária, classificatória ou por vezes punitiva: avaliação que visava cumprir com o calendário escolar destinando uma semana de provas para cada final de bimestre ou trimestre obtendo a nota no final. Nessa modalidade de avaliação, o aluno somente reproduzia infundáveis respostas de acordo com o conhecimento transmitido pelo professor. Não havia espaço em que pudesse refletir e argumentar as respostas às questões solicitadas, aliás, nem mesmo estas permitiam a reflexão ou o posicionamento crítico do aluno, cabendo-lhe apenas a tarefa de responder questões diretas e sintéticas que envolviam memorização. Nem mesmo sabia o que e como se dava essa avaliação ou não compreendia seu processo, por não haver a preocupação com ela. Para Demo (2004, p. 73-74) “o foco da avaliação precisa ser retirado da prova e de outras querelas que giram em torno da prova, como nota, para centrar-se no desafio da aprendizagem reconstrutiva política e aí servir de apoio sistemático”.

A década de 80 foi então uma época em que o professor determinava as regras do ensino e avaliação dos alunos, resultando em uma avaliação estritamente classificatória que não contemplava a valorização dos conhecimentos prévios nem permitia conhecer os aspectos sociais e culturais do aluno. Dessa forma se percebe o quanto era arbitrária a forma de trabalho do professor em sala de aula, levando-nos a pensar que essa prática estivesse alicerçada num paradigma tecnicista e não humanista. Vasconcellos (2004, p. 178) aborda a questão da avaliação e questiona qual é a tarefa urgente, e responde “descortiná-la, desconstruir os equívocos históricos em torno dela, para que possa cumprir sua função de apontar onde é que de fato está o problema, a fim de ser enfrentado. Quando se parte de uma avaliação equivocada, fica difícil chegar ao nó”.

As reformulações na legislação apontam para outro rumo, no que tange à proposta educativa, proporcionou maior autonomia às escolas em organizar sua proposta pedagógica, incluindo o trabalho junto aos sujeitos com necessidades educativas especiais. Porém, ainda não se configurou em muitas realidades escolares uma mudança significativa em suas práticas diárias de sala de aula. No contexto escolar pode-se ainda ouvir alunos dizendo “a professora me deu a nota X” ou “a professora me reprovou”. Possivelmente essa fala traduz concepções de avaliação classificatória de décadas, remetendo a uma avaliação punitiva que privilegia o exercício do poder do professor em detrimento da aprendizagem do aluno. Nesse contexto é imprescindível “liberar a avaliação de suas lentes distorcidas, para poder avaliar bem. Uma boa avaliação nos ajudará a perceber o problema na sua complexidade e totalidade, mobilizando nossas energias para encará-lo” (VASCONCELLOS, 2004, p. 178).

Reiterando, entende-se que tanto o professor como o aluno faz parte do processo de aprendizagem, portanto, não há necessidade de patamares diferentes nessa ação; o que os diferencia são as posições ocupadas e não garante o uso de poder para subjugar outrem. Há que se levar em conta o que Hoffmann (2008, p.18) aponta “não há apenas um saber em jogo, mas múltiplos saberes”. Pensa-se que a nota, conceito, parecer ou como quer que seja o registro, é fruto de aprendizagem ou não; em outras palavras, a avaliação permite ao professor perceber se houve ou não aprendizagem por parte do aluno. Para que o professor realmente consiga perceber se houve aprendizagem do que foi trabalhado, é preciso que tenha como prática a reflexão sobre o que faz. Se considerarmos a forma como ele próprio vivenciou a avaliação ao longo de sua formação infere-se que de certa forma apenas reproduz aquilo que por muito tempo se

desempenhava no contexto escolar. Porém os tempos são outros, avaliação tem outro caráter e função. “Nada do que ocorre em sala de aula pode ser reproduzido, nem a aula do professor. [...] sala de aula é, antes de tudo, ambiente de estudo e pesquisa, pela razão simples de que pesquisa é o ambiente de aprendizagem” (DEMO, 2004, p. 74).

Repensar ou rever aquilo que se vem produzindo é considerado uma das melhores formas de se conscientizar sobre a necessidade da mudança. Conforme Hoffmann (2008), “é urgente à revisão dos posicionamentos dos educadores, dos pais e de toda a sociedade brasileira sobre os objetivos da escola, o que significa, sobretudo, a celebração da diversidade: respeitar primeiro, educar depois” (p. 20). Para avaliar faz-se necessário ter a compreensão clara do que significa o termo. A contribuição de Melchior (1998, p. 51) aponta nessa direção ao afirmar que:

é necessário ter clareza em relação ao papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem e verificar, constantemente, se ela está contribuindo para a melhora da qualidade deste processo. [...] avalia-se para compreender, fazer os ajustes necessários e melhorar o resultado.

No entanto, trata-se de um conhecimento que não se adquire na prática, é preciso ler, estudar e refletir acerca do assunto: “a leitura é um dos pilares essenciais para a educação de um povo, crucial na formação de professores” (HOFFMANN, 2008, p.13). Pode-se pensar que em vários casos a avaliação é arbitrária por falta de verdadeira compreensão do sentido de avaliar. Nesse sentido Godói (2004) corrobora dizendo que a avaliação

não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este a usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse momento será positiva (p. 20).

Há, contudo, que se considerar e valorizar a leitura de mundo que o sujeito aprendente tem e faz a partir do meio no qual vive. E quando houver essa valorização, esse olhar, então se pode pensar e concordar com a ideia de Godói (2004) ao constatar que o professor não pode ser o único detentor do saber. Pelo contrário, ele também é um aprendiz nesse processo, pois só o fato de conhecer seus alunos já é um momento de aprendizagem. Para a autora “a educação é realizada numa via de mão dupla e, nesse

sentido, os espaços coletivos de cuidado e educação serão locais de aprendizagem tanto para as crianças, quanto para os adultos” (p.20).

Desta forma, defende-se que deve haver uma redefinição das metas que se quer alcançar e conseqüentemente uma mudança na prática. É importante rever as concepções de homem, de sociedade e de educação, o que se quer para o futuro. Concepções essas que podem ser revisitadas e avaliadas em documento próprio de cada escola, o Projeto Político Pedagógico. As reflexões sobre avaliação se fazem necessárias para que haja a possibilidade de estabelecer outras formas de ação, ultrapassando limites e enfrentado as barreiras das contradições presentes no contexto escolar. Sendo a avaliação uma prática de melhorar o ensino, certamente vai ao encontro do que é afirmado por Vasconcellos (2008, p. 140), “a avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar”. No entanto, na prática docente e escolar não é bem assim que acontece. Não são todos os professores que têm esse olhar sobre a avaliação. Que lhes sirva como momento de reflexão e repensar sua metodologia para o trabalho educativo. Falando sobre avaliação mediadora, Hoffmann (2007, p. 9) afirma que,

a mediação se dá quando o professor pensa sobre como o aluno está pensando ou sentindo sobre algo, quando o aluno pensa sobre como o professor e outros pensam e se sentem sobre esse mesmo algo, e quando, nesse momento, seus olhares cruzam-se e interpenetram-se, percebendo-se enquanto sujeitos concretos, com seus jeitos particulares de ser, de conhecer, de existir.

Como no planejamento, assim também na avaliação não há caminhos prontos. Tudo é construção. Cada realidade escolar é uma. Cada aluno é único. Cada professor é único. Portanto, cabe primeiramente compreender a realidade e a história de vida do aluno para então ser mediador do processo de ensino e aprendizagem. E essa “mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo, em primeiro lugar” (HOFFMANN, 2008, p. 102).

O papel mediador exercido pelo professor deve ser flexível fortalecendo constantemente a relação entre ambos, professor e aluno. Na mediação, faz-se necessário que esta esteja permeada de diálogo, de valores, de humanidade, de sensibilidade, de um olhar atento sobre ao que está à volta, para então realmente haver uma construção real e significativa deste aluno como cidadão no mundo.

Assim é possível trabalhar com a diversidade e tratar cada aluno em sua individualidade, naquilo que realmente necessita. Nesse sentido, Demo (2004, p 31) afirma que o professor

não pode continuar em sala de aula fazendo a mesma coisa para todos, como é o caso da aula rasa. Precisa, apelando para a avaliação conscienciosa, saber das diferenças, sobretudo das dificuldades, para poder resgatar a chance de cada um. Daí segue que a escola precisa oferecer oportunidades diferenciadas para os alunos que delas carecem, inclusive ofertas fora do tempo curricular.

Na prática escolar o que ocorre é a oferta de atividades complementares em turno contrário, fora do currículo, em que o professor trabalha especificamente as dificuldades que o aluno apresenta a fim de saná-las para que acompanhe as atividades propostas em sala de aula com os demais do grupo. Há também outra modalidade que é denominada de “recuperação paralela”⁷ a qual acontece em período de aula e que faz parte do currículo. Professor retoma e propõem atividades que para uns servem como ênfase e para outros, como apoio. Assim, entende-se a avaliação como processo amplo e complexo.

⁷ Prevista conforme LDB 9394/96

3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa investigação foi desenvolvida na perspectiva da abordagem metodológica qualitativa. Assim, Triviños e Neto (2004) caracterizam o termo qualitativo como um conjunto de pressupostos e procedimentos com o objetivo de interpretar e compreender as representações e os significados peculiares que sujeitos atribuem às suas práticas cotidianas.

A problematização desta pesquisa ancorou-se numa pergunta que tratava de buscar: que dimensões pedagógicas são expressas (OU NÃO) através do registro dos Diários de Aula das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Os objetivos estabelecidos foram: identificar que dimensões se fazem presentes nos registros dos Diários de Aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa; analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula; apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente.

Além da problematização e dos objetivos, outro aspecto fundamental em uma pesquisa investigativa são as questões norteadoras que seguem: Os professores têm o hábito de registrar o seu trabalho? Os professores fazem registros sobre seu trabalho? De que forma os professores registram o desenvolvimento de sua aula? Os professores apontam os aspectos negativos de sua experiência em sala de aula? De que forma os professores utilizam os registros para sua qualificação?

A abordagem qualitativa, conforme Ludke e André (1986) tem sua fonte direta de dados no ambiente natural sendo o pesquisador o instrumento essencial, supondo o contato direto do pesquisador com o ambiente e o caso a pesquisar, mediante intenso trabalho de campo. Constitui-se a partir da ideia de que há uma relação eficaz e indestrutível entre o mundo real e a subjetividade do sujeito e que por isso não pode ser abordada em números. Segundo Triviños (1987),

o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que

reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (p. 138).

Nesse sentido, fundamentada por este paradigma é que se fará a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) das entrevistas semi-estruturadas e dos registros dos Diários de Aula das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental investigadas nesse estudo. Nas palavras de Chizzotti (1998)

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Na pesquisa qualitativa salienta-se que o pesquisador precisa ter clareza no momento de suas inferências ao classificar os conceitos, codificar, bem como categorizar os dados obtidos. Por isso, esta pesquisa se constituirá na coleta de dados obtidos a partir das entrevistas e dos Diários de Aula, não se configurando num processo acumulativo e linear, mas sim numa perspectiva de investigação qualitativa onde os dados serão analisados pelo método de análise de conteúdos, segundo Bardin (2010).

Na pesquisa de abordagem qualitativa tem-se a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. A entrevista pode ser estruturada ou semi-estruturada. Triviños (1987) afirma que “a entrevista estruturada, ou fechada, pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (p.137). A entrevista também pode se constituir numa conversação entre duas ou mais pessoas sobre uma temática específica a ser pesquisada pelo entrevistador. Nessa pesquisa, adoto a entrevista semi-estruturada, explicitada por Triviños e Neto (2004),

quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (p. 74).

Assim, a entrevista proporciona a aquisição de várias informações dos sujeitos entrevistados a respeito de uma temática ou problema em específico. Ao tratar deste instrumento de pesquisa, Ludke & André (1986) apontam como sendo um dos

principais instrumentos e técnica de trabalho do pesquisador nas diferentes áreas de pesquisa. A entrevista permite ainda uma aproximação entre entrevistador e entrevistado, estabelecendo uma relação interativa que vai permeando-a; nas palavras de Ludke & André (1986): “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33).

Assim como a entrevista, os Diários de Aula também são considerados uma rica fonte na coleta de dados, pois a partir deles se têm inúmeros dados e informações manifestas ou latentes. Cabe à análise de conteúdo (BARDIN, 2010) desvendar o que está subjacente nos diários coletados. Ao referir-se às metodologias qualitativas, Zabalza (2004) aponta os diários de aula como instrumentos básicos para uma pesquisa. Como ele mesmo afirma,

no entanto são muito menos freqüentes as referências explícitas a tê-lo usado, e inclusive, quando se faz tais referências, não vêm acompanhadas pelo esclarecimento de que tipo de uso se faz do diário e como se abordou a informação que proporciona (p. 31).

De acordo com o mesmo autor, os diários se tornam um espaço narrativo do que pensam os professores acerca da sua prática pedagógica. E é nesse sentido que ainda complementa dizendo que: “o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta” (ZABALZA, 2004, p. 41). Nesta perspectiva, os diários de aula das professoras serão, juntamente com a entrevista semi-estruturada, os instrumentos da coleta de dados desta pesquisa cuja interpretação dos dados se dará a partir da análise de conteúdo, seguindo as três etapas organizadas por Bardin (2010):

- a) A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, através da leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. É necessário que haja descarte ou ajustes dos dados obtidos nos diários ou das entrevistas. Além disso, também serão levantadas as hipóteses iniciais, para serem posteriormente confrontadas.
- b) A exploração do material é uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2010, 127).
- c) O tratamento dos resultados, que deixam de ser brutos a ser significativos e válidos. Nesta fase são pensadas e organizadas as categorizações. Um

determinadas *a priori*, como as dimensões pedagógicas e outras *a posteriori*, conforme dados obtidos a partir da análise dos diários e respostas das entrevistas.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.

Os sujeitos da pesquisa estão cursando Pedagogia, em uma determinada instituição de ensino superior do Vale dos Sinos; são oriundos de diferentes realidades e contextos escolares e não atuam no mesmo município. Os nomes usados nesta pesquisa são fictícios, para preservar o anonimato dos sujeitos.

Um dos propósitos estabelecidos neste estudo é o de verificar, a partir das análises dos diários de aula, que dimensões estão presentes nos registros elaborados pelas professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencente a essa investigação. Significa dirigir o olhar sobre os aspectos pedagógicos (objetivos, descritivos e subjetivos) envolvidos nessa escrita, com vistas a incentivar a reflexão das mesmas sobre a própria prática pedagógica diária. Fizeram parte desta pesquisa as professoras/alunas que estão exercendo a função de professora titular da turma, conforme expõe o quadro abaixo.

Quadro 1 – Tabela de informações

Sujeitos da pesquisa	Atuação
Professora Maria	Educação Infantil – Maternal 2 – (faixa etária de 2 a 4 anos)
Professora Emília	Educação Infantil – (faixa etária 3 anos)
Professora Ana	4º ano – Ensino Fundamental
Professora Sofia	5º ano – Ensino Fundamental

Fonte: da Autora (2011)

3.3 ÉTICA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi tratada e encaminhada com todo rigor, atendendo tanto às normas do Comitê Científico FAGED/PUCRS, quanto às normatizações de documentos solicitados pelo CEP/PUCRS. Foram encaminhados os documentos necessários para apresentação do projeto à Instituição à qual os sujeitos de pesquisa

estão vinculados em seu contexto acadêmico, conforme anexo. Da mesma forma, foi feito o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa, incluído no Apêndice deste trabalho.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Cabe lembrar que a análise segue as etapas propostas por Bardin (2010). Dessa forma, de posse dos diários de aula das professoras, partimos para uma análise flutuante conforme mostra o modelo de Quadro 2:

Quadro 2: Modelo de Análise flutuante

Diário	Nível de Ensino	Professora	Excertos: Aspectos objetivo/descriptivos	Excertos dos diários: Aspectos subjetivos
01	Educação Infantil – Maternal 2	Maria	<p><i>“hoje uma das atividades que realizei com meus alunos, foi modelar com argila o seu animal de estimação, sendo que eles não tinham”;</i></p> <p><i>“Foi tão legal ver eles modelando, pois a cada coisinha que faziam era uma alegria, pedindo sempre para que eu olhasse e desse os parabéns”;</i></p> <p><i>“olha profe o orelhão do Toby”;</i></p> <p><i>“ver ele falando daquele jeito e reproduzindo isso, foi o máximo! Até as demais professoras ficaram maravilhadas”;</i></p> <p><i>“Os trabalhos ficaram lindos e foram para exposição na escola”;</i></p> <p><i>“ajudei eles um pouco, principalmente no corpo[...]”.</i></p>	<p><i>“poderiam modelar o animal que gostariam de ter”;</i></p> <p><i>“[...] do jeitinho deles, eles colocavam as patinhas, rabinho”;</i></p> <p><i>“o que mais me deixou feliz foi ver o aluno L modelando a sua galinha, pois ele normalmente é um aluno mais fechado que não se deixa ser muito paparicado... mas ele demonstrou tanta alegria, mostrando e contando aos colegas, que ele tem um galo que é o papai, a galinha que é a mamãe e os filhinhos que são os pintinhos”;</i></p>

Fonte: da Autora (2011)

Em um segundo momento, ampliamos a ideia deste quadro e acrescentamos as análises iniciais sobre os excertos dos diários, conforme ilustra o Quadro 3:

Quadro 3: Análises iniciais dos diários de aula da professora Maria

Diário	Nível de Ensino	Professora	Excertos dos Diários: Aspectos objetivo/descriptivos	Análise inicial	Excertos dos diários: Aspectos subjetivos	Análise inicial
01	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“Hoje uma das atividades que realizei com meus alunos, foi modelar com argila o seu animal de estimação, sendo que eles não tinham [...]”.</i></p> <p><i>“Foi tão legal ver eles modelando, pois a cada coisinha que faziam era uma alegria, pedindo sempre para que eu olhasse e desse os parabéns”.</i></p> <p><i>“[...] olha profe o orelhão do Toby!”.</i></p> <p><i>“Ver ele falando daquele jeito e reproduzindo isso, foi o máximo! Até as demais professoras ficaram maravilhadas”.</i></p> <p><i>“Os trabalhos ficaram lindos e foram para exposição na escola”.</i></p> <p><i>“Ajudei eles um pouco, principalmente no corpo [...]”.</i></p>	<p>Ênfase no processo de aprendizagem.</p> <p>A interação ocorre entre professora e alunos e dos alunos com seus pares.</p> <p>Desenvolvimento da motricidade dos alunos.</p> <p>Identificação do animal confeccionado (atribuição de um nome ao animal);</p> <p>Olhar individualizado sobre os alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Há planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.</p>	<p><i>“[...] poderiam modelar o animal que gostariam de ter”.</i></p> <p><i>“[...] do jeitinho deles, eles colocavam as patinhas, rabinho[...]”.</i></p> <p><i>“O que mais me deixou feliz foi ver o aluno “L” modelando a sua galinha, pois ele normalmente é um aluno mais fechado que não se deixa ser muito paparicado... mas ele demonstrou tanta alegria, mostrando e contando aos colegas, que ele tem um galo que é o papai, a galinha que é a mamãe e os filhinhos que são os pintinhos”.</i></p>	<p>Respeito ao aluno nos aspectos: de autonomia, de incentivo, estímulo, criatividade, expressão, respeito à autoria.</p> <p>Realização profissional do professor.</p> <p>Uso do diminutivo de algumas palavras na fala do professor.</p>

(continua)

Diário	Nível de Ensino	Professora	Excertos dos Diários: Aspectos objetivo/descritivos	Análise inicial	Excertos dos diários: Aspectos subjetivos	Análise inicial
01	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“Hoje uma das atividades que realizei com meus alunos, foi modelar com argila o seu animal de estimação, sendo que eles não tinham [...]”.</i></p> <p><i>“Foi tão legal ver eles modelando, pois a cada coisinha que faziam era uma alegria, pedindo sempre para que eu olhasse e desse os parabéns”.</i></p> <p><i>“[...] olha profe o orelhão do Toby!”.</i></p> <p><i>“Ver ele falando daquele jeito e reproduzindo isso, foi o máximo! Até as demais professoras ficaram maravilhadas”.</i></p> <p><i>“Os trabalhos ficaram lindos e foram para exposição na escola”.</i></p> <p><i>“Ajudei eles um pouco, principalmente no corpo [...]”.</i></p>	<p>Ênfase no processo de aprendizagem.</p> <p>A interação ocorre entre professora e alunos e dos alunos com seus pares.</p> <p>Desenvolvimento da motricidade dos alunos.</p> <p>Identificação do animal confeccionado (atribuição de um nome ao animal);</p> <p>Olhar individualizado sobre os alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Há planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.</p>	<p><i>“[...] poderiam modelar o animal que gostariam de ter”.</i></p> <p><i>“[...] do jeitinho deles, eles colocavam as patinhas, rabinho[...].”.</i></p> <p><i>“O que mais me deixou feliz foi ver o aluno “L” modelando a sua galinha, pois ele normalmente é um aluno mais fechado que não se deixa ser muito paparicado... mas ele demonstrou tanta alegria, mostrando e contando aos colegas, que ele tem um galo que é o papai, a galinha que é a mamãe e os filhinhos que são os pintinhos”.</i></p>	<p>Respeito ao aluno nos aspectos: de autonomia, de incentivo, estímulo, criatividade, expressão, respeito à autoria.</p> <p>Realização profissional do professor.</p> <p>Uso do diminutivo de algumas palavras na fala do professor.</p>
02	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“Depois da reunião de ontem com os pais, resolvi conversar com as crianças a respeito da retirada do bico na hora do soninho”.</i></p> <p><i>“Depois do almoço pensei, na hora do soninho, pensei</i></p>	<p>Contrato pedagógico com as famílias e com os alunos.</p> <p>Acompanhamento da professora com cada aluno.</p>	<p><i>“Como professora, fiquei muito feliz pela postura dos meus pequenos do maternal 2”.</i></p> <p><i>“Cada um foi para seu colchão e ficaram esperando o sono chegar, ninguém</i></p>	<p>Professora valoriza tudo o que os alunos realizam.</p> <p>Professora trabalha na perspectiva de desenvolver a</p>

			<i>que eles iriam chorar, reclamar... mas que nada, eles me surpreenderam!”</i>	Houve planejamento, ensino e aprendizagem e avaliação.	<i>chorou”.</i> <i>“Ao acordarem, parabeneizei a todos, dando beijos e abraços, sendo que eles me falaram: Olha profe como já somos grandes!!!”.</i>	autonomia, a auto-estima e a auto-imagem de cada aluno. Compromisso, dedicação, responsabilidade da professora com seu trabalho em sala de aula junto às crianças. Afetividade da professora para com os alunos.
03	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<i>“Hoje as crianças adoraram a hora do conto prestando atenção a todos os detalhes, somente o “E” estava distante no momento, mas penso que preciso dar uma investigada no caso dele”.</i> <i>“No momento do registro da história, que foi a pintura com tinta [...] ao pintarem ficavam falando. (Esse é um tipo de atividade que posso explorar neles)”.</i> <i>“E o jogo da turma, todos querem levar para casa [...]”.</i>	O planejamento se faz presente. Respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Atividade pedagógica significativa: expressão plástica de cada aluno.	<i>“Nossa, acredito que o joguinho da memória da nossa turma será o maior sucesso”.</i> <i>“[...] eles ficaram animados, expressando-se com prazer [...]”</i> <i>“[...] estavam eufóricos quando desviravam as cartinhas. Hoje o “G” levou para casa todo animado”.</i>	Investimento no jogo pedagógico de memória. Empolgação e expectativa da professora com o jogo. Alunos estarem animados e realizando as atividades com prazer. Intervenção docente e a socialização com seus pares.

04	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“Hoje na rodinha, o “G” comentou que brincou com o pai com o jogo da memória e que hoje à noite a mãe iria brincar com ele”.</i></p> <p><i>“Também relembramos sobre a história de ontem”.</i></p> <p><i>“Não brincamos com as fantasias hoje, mas foi feita a pintura no rosto enquanto que os alunos brincavam na cama elástica”.</i></p>	<p>Aluno levou o jogo da memória para casa.</p> <p>Professora proporciona aos alunos a possibilidade de verbalização sobre os fatos acontecidos com o envolvimento da família.</p> <p>Retomada do que foi e está sendo trabalhado em aula.</p> <p>Há uma intenção de trabalho em que o ensino e a aprendizagem são consideradas.</p> <p>A avaliação se faz presente.</p>		<p>Não se identifica o que seja subjetivo. O registro apresenta relatos sucintos, diferentemente dos demais realizados pela professora. Desconhece-se o que a levou a registrar de forma tão objetiva.</p>
05	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“Hoje no momento da leitura, foi dado um espaço para um dos colegas “lerem” uma história para a turma”.</i></p> <p><i>“No final da tarde aproveitamos para colocar várias mesas com jogos para esperarem os pais”.</i></p> <p><i>“A atividade de “Expressão Corporal” não foi realizada devido a chuva, sendo</i></p>	<p>Planejamento está presente.</p> <p>Aprendizagem e autonomia dos alunos.</p> <p>Leitura individual.</p> <p>Flexibilização do planejamento.</p> <p>Trabalho desenvolvido</p>	<p><i>“A “H” “leu” com detalhes”.</i></p> <p><i>“[...] os colegas prestaram bastante atenção”.</i></p>	<p>Sentimento de realização profissional da professora.</p> <p>Superação e avanço sentidos pela própria aluna.</p> <p>Colaboração e interesse dos demais colegas ao ficarem atentos à leitura da H.</p>

			<i>realizada em outro momento”.</i> <i>“O jogo da memória será levado pela aluna “H”.</i>	a partir do lúdico. Envolvimento da família através do lúdico na aprendizagem.		Valorização ao que o outro está fazendo ou demonstrando.
06	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<i>“[...] logo comentaram que os bonecos eram eles [...]”.</i> <i>“[...] agora é só montá-los na roda cantada”.</i> <i>“Hoje a “M” levou o jogo para casa”.</i> <i>“[...] os alunos ficavam comentando para quem estavam a mãozinha no trabalho, nomeando assim os colegas”.</i>	Identificação dos alunos com os bonecos. Valorizado cada coisa feita pelos alunos. Planejamento Desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos e cognitivos. Preocupação da professora em conduzir seu trabalho de forma que privilegie a expressão física, cênica e oral. Identificação dos colegas atribuindo-lhes o nome.	<i>“As crianças adoraram fazer os bonecos [...]”.</i> <i>“[...] e ficaram lindos [...]”.</i> <i>“A roda cantada foi um sucesso [...]”</i>	Satisfação da professora pela adesão e desejo dos alunos pela atividade proposta. Valorização das obras de arte dos alunos. Autonomia e a criatividade dos alunos é vista como algo super importante e valorativo. A professora se encanta com o que os alunos fazem.
07	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<i>“Hoje nosso dia foi cheio de atividades!”</i> <i>“[...] fazer o pão da ‘galinha ruiva’ como eles falaram, [...]”</i> <i>“[...] prestando atenção a todos os detalhes”.</i> <i>“Ao retornar a receita, todos</i>	Muitas atividades realizadas em sala de aula. Envolvimento dos alunos em atividades práticas e reais. Alunos imbricados no	<i>“As crianças adoraram[...]”</i> <i>“[...] todos estavam atentos, [...]”</i> <i>“[...]merecendo destaque o G, a M, e a G, [...]”</i>	Sentimento de satisfação da professora diante do envolvimento dos alunos. Participação ativa dos alunos por se tratar de algo de seus interesses e

			<p><i>lembraram dos ingredientes, [...]”</i> <i>“[...] não realizei a atividade de registro, como consta no plano, pois percebi que todos relataram de forma oral todas as etapas da receita até o momento que saboreamos o ‘Pão da Amizade’”.</i></p>	<p>fazer da tarefa. Alunos ressaltam conhecimento do que foi usado na receita.</p> <p>Planejamento, ensino, aprendizagem significativa, avaliação.</p> <p>Valorização e estímulo a expressão oral dos alunos.</p>		<p>curiosidades.</p> <p>Valorização docente à autonomia e realização dos alunos.</p>
08	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<p><i>“[...] a hora do conto [...]”</i> <i>“[...] comentaram que eram o Pedrinho pintor”.</i> <i>“Além de tudo tivemos cineminha na escola, onde ficaram atentos”.</i></p>	<p>Planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.</p> <p>Valorização da aprendizagem através da contação de histórias.</p> <p>Alunos sentindo-se parte do processo de sua aprendizagem.</p> <p>Diferentes maneiras didáticas para desenvolver a aprendizagem dos alunos.</p>	<p><i>“As crianças adoraram ouvir [...]”</i> <i>“[...] acharam o máximo pintar os ovinhos [...]”</i> <i>“Os ovos ficaram lindos”.</i> <i>“Já os brinquedos novos foram o maior sucesso”.</i></p>	<p>Bem estar docente em relação à atenção, participação das atividades.</p> <p>Alunos sujeitos de sua aprendizagem.</p> <p>Desenvolvimento da autonomia, iniciativa, criatividade dos alunos.</p> <p>Valorização e satisfação docente com o envolvimento dos alunos.</p> <p>Ênfase do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.</p>
09	Educação	Maria	<p><i>“Utilizei 3 fantoches (bebê-</i></p>	<p>Planejamento, ensino,</p>	<p><i>“A atividade da família foi</i></p>	<p>Bem estar docente</p>

	Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)		<i>pai-mãe) para que eles nomeassem”</i> . <i>“Após falamos sobre a família de cada um. Com os palitos de picolé, contamos quantos havia para cada um, quais as cores e maneiras de construir a casa deles”</i> .	aprendizagem e avaliação. Estímulo e incentivo aos alunos na identificação dos integrantes da família nuclear. Uso de material concreto e visual para trabalhar o assunto/conteúdo. Desafio à criatividade, autonomia de cada aluno na confecção de sua atividade.	<i> muito legal e divertida”</i> . <i>“Eles participaram bastante e demonstraram muito interesse”</i> . <i>“As casas ficaram muito interessantes”</i> .	
10	Educação Infantil – Maternal 2 (faixa etária de 2 a 4 anos)	Maria	<i>“A turma não teve o faz de conta com fantasia, [...]”</i> . <i>“[...] lembrar as normas de convivência”</i> . <i>“Também ensaiamos a apresentação para o dia das mães”</i> .	Houve planejamento ao relatar as atividades feitas e não feitas. Ensino e aprendizagem se fazem presentes na medida em que retoma as normas de convivência e os alunos conseguem se acalmar. Houve avaliação na medida em que se deu conta de não proporcionar certa atividade me virtude da agitação dos alunos.	<i>“Hoje a turma estava bastante agitada. Precisei conversar bem séria com eles [...]”</i> . <i>“[...]devido ao mau comportamento deles”</i> . <i>“O R, o J, o H e o E estavam muito agitados, bateram nos colegas sem nenhum motivo e ainda achavam graça”</i> . <i>“Após a conversa a turma deu uma acalmada, mas precisei ser bem firme com eles até o final do dia”</i> .	Frustração docente pelas atitudes dos alunos. Agitação dos alunos causou mal estar docente. Indicação de quatro alunos que estavam mais agitados, porém fala de modo geral afirmando que a “turma” se acalmou após a conversa “séria” que teve.

Tal como se pode observar no quadro-síntese que agrega as considerações feitas por Maria, pode-se dizer que, na perspectiva que este estudo assume, evidenciam-se nos diários de aula as dimensões de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. É relevante considerar que a professora Maria, em seus registros demonstra afetividade para com seus alunos, valorizando cada ação realizada por eles. Cabe destacar que, ao trabalhar com esse público infantil, é importante o professor ter, o que se denomina de vínculo afetivo, para que se possa pensar num trabalho pedagógico de qualidade.

O vínculo afetivo entre professor e aluno na educação infantil tem dado mostras de proporcionar segurança, tranquilidade e acolhimento dos alunos que, nesta faixa etária, deixam o convívio familiar para ingressar no contexto educacional mais formal. Em muitos casos é o primeiro contato com o mundo externo (a escola). Nesse sentido poderíamos falar do processo de adaptação e o quanto o papel do professor é de suma importância para que a inserção na escola seja mais tranquila, agradável e prazerosa.

Destacamos nos registros da professora Maria, o aspecto da interação, estabelecidos entre professora e alunos e dos alunos com seus pares. O trabalho proposto pela professora pauta-se na perspectiva de desenvolvimento global do sujeito, ou seja, trabalha os aspectos subjetivos, cognitivos, afetivos e psicomotores dos alunos. Nesse viés denota-se nos registros, um olhar individualizado sobre os alunos e suas aprendizagens, permitindo-se assim, conhecer melhor cada aluno e seu processo de aprendizagem. No nosso entender essa é uma forma adequada de exercer o trabalho docente. Conhecer os alunos em sua individualidade, entender como cada um pensa, age, reage e principalmente como elabora, constrói seu conhecimento, sua aprendizagem é acima de tudo imbricar-se no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos. Para isso, a parceria com as famílias também é importante para auxiliar nesse processo de aprendizagens, pois não podemos pensar apenas em processos de ensino e aprendizagem em educação infantil sem considerar o papel fundamental que a família também exerce.

O olhar da professora Maria caminha na direção de explorar atividades que envolvem a expressão plástica de cada aluno, pois nesses momentos observa e valoriza a oralidade, a habilidade motora, enfim as capacidades exigidas para a realização de tal tarefa. Fato esse que a faz pensar em intensificar tais atividades com o objetivo de proporcionar maior desenvolvimento da autonomia, de incentivo, estímulo, criatividade, expressão e respeito à autoria dos alunos.

No momento da rotina a professora proporciona aos alunos a possibilidade de verbalização sobre os fatos acontecidos com o envolvimento da família e das atividades desenvolvidas em aula. Observa-se nos registros da professora, que constantemente retoma o que foi e está sendo trabalhado a fim de tornar presente as combinações já estabelecidas, algo importante nessa faixa etária, já que as combinações precisam ser diárias e constantes. Há um encantamento por parte da professora na medida em que se depara com os avanços nos processos de desenvolvimento dos alunos, fato que pode ser exemplificado com um episódio que envolveu a leitura.

Há ênfase no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo em que há estímulo à autonomia dos alunos. A leitura é um processo que envolve peculiaridades de cada sujeito, por isso afirma-se que cada um tem o seu tempo e ritmo de aprender a ler.

Nos registros dos Diários de Aula da professora Maria, aparece um elemento extremamente importante e necessário no trabalho docente, à flexibilização do planejamento. É preciso estar atento a tudo que acontece para redirecionar as atividades planejadas. Isso deve acontecer sempre que necessário. Outro aspecto relevante nessa faixa etária é o trabalho desenvolvido a partir do lúdico. O jogo sempre permite maior interação, socialização e aprendizagem do aluno. Estabelece-se nesse momento também aspectos de regras do jogo que também se fazem presentes no cotidiano de suas vidas, seja na escola, em casa ou na rua.

As atividades planejadas e propostas pela professora demonstram ser coerentes com a faixa etária, buscando desenvolver aspectos motores, afetivos e cognitivos. Há uma preocupação da professora em conduzir seu trabalho de forma que privilegie a expressão física, cênica e oral.

Denota-se constantemente nos registros que a professora Maria, está envolvida com o trabalho que realiza junto aos alunos, bem como deixa clara sua satisfação e realização profissional. Entende-se ser esse um aspecto fundamental em toda e qualquer profissão. Gostar do que faz. Em educação mais do que nunca tal aspecto deve estar presente.

Destaca-se algo que é recorrente nos registros dos Diários da professora Maria, o uso do diminutivo quando se refere aos alunos ou a atividades realizadas por eles. Embora esteja muito presente nos Diários o desejo da professora em desenvolver nos alunos, através das atividades, a autonomia, autoestima e a autoimagem deles. Talvez isso possa ser relacionado ao seu perfil comprometido, dedicado, responsável com que desempenha sua ação docente em sala de aula junto aos alunos. O fato dos alunos

estarem animados e realizando as atividades com prazer, demonstra o quanto estão fazendo algo de seu interesse e curiosidade. Um jogo sempre é algo fascinante para uma criança/aluno, em se tratando de confecção própria tem outra conotação para o mesmo, pois a aprendizagem acontece de forma muito natural e lúdica, claro, com a intervenção docente e a socialização com seus pares.

Aparece, ainda, claramente a satisfação da professora pela adesão e desejo dos alunos na atividade proposta. Valoriza as obras de arte dos alunos afirmando em tom de realização que ficaram lindos, ou seja, mais uma vez a autonomia e a criatividade dos alunos são vistas como algo superimportante e valorativo. A professora se encanta com o que os alunos fazem. Há uma energia, um encantamento presente nos registros sobre o que é produzido em aula.

A maioria dos registros é escritos de forma sucinta, muitas vezes dificultando a análise do que se pode convencionar como objetivo ou subjetivo. Não se tem até o momento uma explicação para tal fato, mas acredita-se ser em virtude do tempo que a professora dedica ao registro de seus registros. Um aspecto que também aparece nos registros dos diários da professora é a forma como realiza suas intervenções na turma de alunos para trabalhar aspectos que se apresentam no cotidiano e que constantemente precisam ser retomados, dado a faixa etária dos alunos, que são os princípios de convivência. A professora respeita e enfatiza a valorização individual de cada aluno em seu processo de aprendizagem cognitiva. De igual modo denota-se uma preocupação da professora em relação às aprendizagens dos alunos sobre princípios e valores para o convívio social e grupal, a fim de manter um clima harmonioso e agradável em sala de aula.

Quadro 4: Análises iniciais dos diários de aula da professora Emília

Diário	Nível de Ensino	Professora	Aspectos objetivos	Análise Inicial	Aspectos subjetivos	Análise Inicial
01	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p>“[...] <i>consegui organizar a rodinha [...]</i>”</p> <p>“[...] <i>cabe à ela (atendente) organizar rotinas e atividades</i>”.</p> <p>“[...] <i>cabe à ela (atendente) dar procedimento e dar sequencia nos planos diários da professora</i>”.</p> <p>“<i>Pedi para a supervisora para eu não dar início ao Projeto, até porque não partiu deles e acho necessário primeiro eles terem pequenas noções da rotina escolar</i>”.</p> <p>“<i>Recortei formas geométricas e coleí no chão formando uma rodinha</i>”.</p> <p>“<i>Em uma caixa coloquei as mesmas figuras para serem retiradas pelas crianças procurarem onde vão sentar</i>”.</p>	<p>Planejamento da professora está presente.</p> <p>Atendente auxiliar a professora.</p> <p>Preocupação com a aprendizagem e a organização dos alunos.</p> <p>Organização do trabalho docente para estabelecer ordem e sequencia da rotina na vida dos alunos.</p>	<p>“<i>A turminha MB é bem agitada, esta semana foi bem complicada [...]</i>”</p> <p>“<i>(a rodinha) [...] quando acontece dura cerca de cinco minutos</i>”.</p> <p>“<i>[...] pensamos que devido a troca constante de profes, a turma perdeu a referência (trocou 8 vezes de profes)</i>”.</p> <p>“<i>Acreditamos que isto também tenha influenciado no ritmo da turma, pois a mesma (atendente) é bem agitada [...]</i>”.</p> <p>“<i>[...] achamos que vários fatores influenciam nas atitudes de alguns colegas, principalmente o cargo de professora que foi aberto á todos</i>”.</p> <p>“<i>[...] não paramos para pensar que nossas atitudes acabam afetando outras pessoas</i>”.</p>	<p>Sentimentos da professora: frustração tristeza, desânimo, desabafo.</p> <p>Desconforto com os próprios colegas de trabalho.</p> <p>Realização pela conquista de que os alunos sentassem em roda adequadamente e permanecessem ali.</p>

			<p><i>“[...] trabalhei as cores, formas geométricas, coleguismo e raciocínio lógico”.</i></p>		<p><i>[...]”</i> <i>“[...] de uma forma ou de outra, a turminha foi prejudicado por ações que aconteciam a sua volta”.</i> <i>“Eles gostaram da idéia e divertiram-se muito”.</i> <i>“Além de conseguir organizar a rodinha [...]”.</i></p>	
02	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p><i>“[...] como era nossa rotina na escola e dos nossos combinados”.</i> <i>“[...] enquanto escola usamos nossa metodologia para ajudar no desenvolvimento da criança [...]”</i></p>	Planejamento, Ensino, Aprendizagem.	<p><i>O pai do G me pediu ajuda [...] não sabe mais o que fazer [...] seu filho é completamente sem limites e que “eu” preciso dar um jeito!”.</i> <i>“Me imaginei sacudindo aquele pai!”.</i> <i>“Respirei, o acalmei e falei carinhosamente que a educação vem de casa [...] [...] não adiantará nada se a família não fazer um trabalho conjunto com a escola”.</i> <i>“Perguntei como era o tratamento de pais para filho [...] o G faz o que</i></p>	<p>Família pedindo ajuda para a professora.</p> <p>Falta de limites do aluno.</p> <p>Sentimento de raiva, de frustração da professora.</p> <p>O papel da escola na educação dos alunos.</p> <p>Necessidade de parcerias entre família e escola.</p> <p>Relacionamento entre os pais e o filho.</p> <p>Inversão de papéis no contexto familiar.</p>

					<p><i>quer, é ele quem manda em casa”.</i> <i>“[...] quem é sem limite?”</i> <i>“Disse para ele que um “não” não iria machucar G, até iria lhe fazer bem, é necessário a criança lidar com as frustrações desde pequena [...]”.</i> <i>“marcamos um dia para conversarmos com mais calma”.</i> <i>“Me pediu material sobre limites para ler”.</i> <i>“Gostei muito da atitude do pai de G, pois reflete muito o comportamento de casa na escola, principalmente de gritar e querer mandar nas profes, vai ficar querendo”.</i></p>	<p>A necessidade de limites claros.</p> <p>Lidar com as frustrações.</p> <p>Pedido de auxílio do pai.</p> <p>Sentimento de satisfação da professora com essa solicitação.</p> <p>Stress da professora com a situação e querer reverter esse quadro.</p> <p>Desabafo.</p>
03	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p><i>“Em todas as reuniões pedagógicas está sendo colocado sobre a renovação do PPP da escola e frisando que nós trabalhamos por Projetos”.</i> <i>“[...] no fim da reunião passou uma lista para a formação</i></p>	<p>Planejamento, projetos de ação.</p> <p>Avaliação da professora sobre o trabalho e a metodologia escolar.</p> <p>Propõe estratégias para fazer os pais participarem das atividades da escola.</p>	<p><i>“Tem coisas que nem vale a pena discutir”.</i> <i>“Tenho pra mim que estaríamos trabalhando datas comemorativas”.</i> <i>“[...] muitas colegas defendem as comissões justificando a cobrança dos pais”</i></p>	<p>Sentimento de frustração e de chateação da professora em relação às decisões tomadas nas reuniões pedagógicas.</p>

			<p><i>das comissões (páscoa, carnaval, Natal, Dia das Mães, (...)) não estaríamos fugindo da nossa metodologia?”</i> <i>“[...] cabe a nós enquanto escola apresentar a comunidade a proposta da escola [...]”.</i> <i>“Poderíamos organizar comissões para trazer os pais para a escola, como: oficinas de artes, palestras e jogos”.</i></p>			
04	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p><i>“[...] curiosidade deles em explorar o equipamento, pegar, morder, mexer para conhecer”.</i> <i>“[...] apresentar os materiais que serão utilizados na oficina e que deixe eles explorarem um pouco para acalmar a curiosidade deles [...]”.</i></p>	<p>Interesse dos alunos pela aprendizagem.</p> <p>Planejamento, ensino e avaliação.</p>	<p><i>“Observei as oficinas de informática e Educação Física e percebi uma grande divisão de interesses da turma”.</i> <i>“Na informática [...] concentraram-se pouquíssimo e dispersavam-se facilmente”.</i> <i>“‘O’ se deu conta que quando mexia no mouse a flechinha sumia da tela, [...] procurava a flecha embaixo da mesa e do teclado[...]”.</i></p>	<p>Olhar atento da professora sobre a turma.</p> <p>Percebe os diferentes interesses no grupo de alunos.</p> <p>Comprometimento com seu fazer docente.</p> <p>Percebe e valoriza o individual de cada aluno.</p> <p>Atenta à curiosidade do aluno o que lhe é próprio nessa faixa etária.</p>
05	Educação	Emília	<i>“Vou começar a usar</i>	Redimensionamento do	<i>“Como as crianças</i>	Chateação da professora

	Infantil – faixa etária 3 anos		<i>mais brincadeiras e jogos afetivos, [...] existe na turma esta necessidade de aceitar um ao outro [...]”.</i> <i>“[...] tenho que persistir muito através do diálogo”.</i>	planejamento docente. Avaliação do processo. Ensino e aprendizagem.	<i>aprendem desde pequenas a rejeitar as outras pessoas!”</i> <i>“‘O’ e ‘S’ estão sendo muito excluídos pelos demais colegas”.</i> <i>“[...] esta exclusão acontece em diversos momentos [...] na rodinha e no refeitório [...] no pátio [...] nas brincadeiras [...] e em outras ocasiões [...]”.</i> <i>“Eles percebem que são excluídos [...] eles se isolam nas brincadeiras ou se unem”.</i> <i>“Percebo também que como a ação de um influencia o outro, converso bastante com a turma [...]”.</i>	pela atitude de rejeição e exclusão dos alunos. Mal estar docente. Mal estar discente. Falta de confiança dos excluídos com os demais colegas. Falta relação afetiva entre os alunos. Diálogo como forma de contribuir para atenuar essa dificuldade de relacionamento.
06	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<i>“Hoje realizamos uma conversa com os pais de ‘O’ [...]”</i>	Planejamento da professora e da equipe pedagógica.	<i>“[...] conversamos com os pais de ‘O’ referente ao seu desenvolvimento [...] conversa bem tranqüila e aberta”.</i> <i>“[...] deixamos bem claro que era nossa visão enquanto educadores e por isso achávamos interessante os pais procurarem orientação de um profissional”.</i>	Preocupação da professora e toda equipe diretiva e pedagógica com o desenvolvimento do aluno. Ajudar a família a buscar encaminhamentos e soluções. Sentimento de insegurança da professora. Pais frágeis, defensivos.

					<p><i>“No início da conversa fiquei um pouco nervosa [...]”.</i></p> <p><i>“[...] ela (mãe) estava bem centrada e até concordou e fez comparações sobre o comportamento de O [...] o pai deixou transparecer certo incomodo ou decepção, [...] ele evitou falar”.</i></p> <p><i>“No final eles agradeceram a preocupação da escola e comprometeram-se em procurar ajuda de especialista”.</i></p>	<p>Reconhecimento dos pais em relação aos apontamentos e encaminhamentos da escola.</p>
07	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<i>“Hoje era o meu dia de planejamento [...]”.</i>	Planejamento se faz presente no cotidiano da professora.	<p><i>“[...] consigo fazer muito pouco neste horário [...] inicia os intervalos das colegas e as conversas paralelas me atrapalham”.</i></p> <p><i>“Quase no final do dia o P me chamou para falar com B (atendente) [...] estava aos prantos e muito nervosa [...] pedi para que acalmasse [...] falou que as crianças estavam terríveis, que brigaram, gritaram e não ouviam seus</i></p>	<p>Sentimento de frustração da professora.</p> <p>Chateação pela situação dos alunos com a atendente nova.</p> <p>Mal estar docente da atendente.</p> <p>Alunos testando os limites com a atendente nova.</p> <p>Permitir-se a frustração.</p> <p>Sentimento de “vingança” da professora sobre os</p>

					<p><i>pedidos e ela não sabia mais o que fazer”.</i> <i>“A acalmei, dei um abraço [...] as crianças estavam a testando pois ela era nova na turma [...]”</i> <i>“Acredito que é normal perdermos o controle e chorarmos por decepcionarmos com nós mesmos, mas tudo é crescimento”.</i> <i>“Mas amanhã esta turminha me paga, não é a toa que nenhuma prof^a ou atendente quis assumir esta turminha do barulho”.</i></p>	<p>alunos.</p> <p>Justificativa da professora sobre o porquê de ninguém querer assumir a turma.</p>
08	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p>“[...] fiz a rodinha onde perguntei o que eles haviam feito ontem”.</p> <p>“Coloquei uma música calma [...]”</p>	Planejamento, avaliação.	<p><i>“Quando cheguei na sala fui recebida com beijos e abraços, retribuí [...]”</i> <i>“[...] todos queriam contar que brincaram, pintaram, montaram os legos, etc”.</i> <i>“Quando perguntei quem havia guardado os brinquedos, falado baixo na sala, não brigou, organizou a sala ... as falas foram sumindo”.</i> <i>“Fiquei bem séria e</i></p>	<p>Vínculo afetivo entre alunos e professora.</p> <p>Alunos verbalizam o que fazem em aula.</p> <p>Conscientização dos alunos quando a professora retoma e reflete sobre os acontecimentos do dia anterior.</p> <p>Alunos se dão conta que o ocorrido na aula anterior com a professora B não foi legal.</p>

					<p><i>perguntei quem viu a professora B chorando e se eles sabiam o motivo. O silêncio foi total”.</i></p> <p><i>“Expliquei que ela havia ficado muito triste porque os amigos não cumpriram os combinados da turma”.</i></p> <p><i>“[...] pedi que cada um pensasse no que fez e depois me falasse”.</i></p> <p><i>“Percebi que eles envergonharam-se das suas ações e aos poucos forma me contando seus erros do dia anterior”.</i></p> <p><i>“Mostrei a eles os brinquedos novos e eles ficaram eufóricos [...] fiz uma pequena chantagem emocional”.</i></p> <p><i>“Falei que eles não mereciam brincar naquele momento [...] teriam que fazer por merecer [...] que a prof^a iria observar as atitudes de cada um para brincarmos somente na sexta-feira”.</i></p> <p><i>“Coloquei os brinquedos em lugares</i></p>	<p>Professora solicita que cada aluno faça sua reflexão pessoal.</p> <p>Professora faz chantagem emocional com os alunos.</p> <p>Atitude de penalidade da professora sobre os alunos.</p> <p>Professora reconhece de ter certeza de sua postura e ação com os alunos.</p>
--	--	--	--	--	--	---

					<p><i>visíveis, mas ninguém atreveu-se a pedi-los, porém a todo o momento vinham dizer: - Eu sou querido né prof^{ra}! (danadinhos)".</i></p> <p><i>"não sei se tomei a atitude certa,mas acredito que é necessário fazer as crianças refletirem sobre suas atitudes e as conseqüências que as escolhas trazem".</i></p>	
09	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<p><i>"Recebi uma pesquisa para realizar com as crianças. Tudo bem".</i></p>	Recebeu algo não previsto, não planejado.	<p><i>"[...] a pesquisa é para ser entregue segunda-feira ao meio dia. Recebi o questionário às 17h (sexta)".</i></p> <p><i>"tem coisas que é necessário contar até 10 para não faltar com respeito".</i></p> <p><i>"Passei de sala em sala para saber se todas haviam recebido a pesquisa e é claro estavam indignadas".</i></p> <p><i>"[...] conversei com a coordenadora e disse que para mim não seria possível entregar o material solicitado, a não ser que eu inventasse no final de</i></p>	<p>Indignação da professora por receber algo que deverá ser respondido e devolvido em seguida sem maior tempo hábil para responder adequadamente.</p> <p>Questionamento junto às demais professoras sobre a pesquisa.</p> <p>Conversa com a Coordenação sobre o prazo de entrega da pesquisa.</p> <p>Pedido da mantenedora.</p> <p>Possibilidade de ampliação do prazo de entrega.</p>

					<i>semana”.</i> <i>“Ela explicou que a pesquisa veio de ‘cima’ e que pediria um prazo maior à eles. Vamos ver o que vai dar”.</i>	
10	Educação Infantil – faixa etária 3 anos	Emília	<i>“Fiz com calma, com atenção às crianças sem sobrecarregá-las e acho que deveria ter ainda mais tempo”.</i> <i>“[...] acredito que os resultados não são aqueles que eles gostariam de saber”.</i> <i>“[...] as crianças estão em processo de desenvolvimento e a medida que isso acontece, elas vão se transformando”.</i>	Planejamento ao realizar a pesquisa com tempo maior. Avaliação ao afirmar que o tempo teria que ser maior ainda. Avaliação em relação aos resultados do documento preenchido. Ênfase no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.	<i>“Entreguei hoje (terça) no final do dia minha pesquisa”.</i> <i>“Anexei [...] uma planilha das atividades e uma justificativa do por que da data de entrega”.</i> <i>“Achei a pesquisa bem interessante [...]”.</i>	Sentimento de tarefa cumprida e melhor feita, mesmo entregando com atrasado, mas há a preocupação de justificativa. Reconhecimento do valor da pesquisa.

Tal como se pode observar no quadro-síntese que agrega as considerações feitas por Emília, pode-se dizer que, na perspectiva que este estudo assume, a professora realiza sua prática pedagógica com planejamento diário considerando a realidade do grupo. Inicia seu trabalho levando algo pronto com o objetivo de desenvolver nos alunos alguns hábitos e atitudes de convivência em sala de aula, algo que segundo relato oral da professora no momento de entrega dos registros dos diários, essa turma já veio do ano anterior com poucas referências à organização de tempo e espaço. Com isso iniciou suas atividades em que se posicionou de maneira firme com os alunos para que se organizassem nos diferentes momentos da rotina diária em sala de aula. Outro aspecto que deixa a professora frustrada é sobre ter uma auxiliar ou atendente como mesmo denomina. Nenhuma das auxiliares que a escola tem, desejam trabalhar em sua sala de aula por causa dos alunos, julgam eles como muito “danadinhos”, relato este feito em outro momento de entrega do registro dos diários.

A prática docente de Emília é permeada de satisfação e frustração. Satisfação porque se percebe em sua escrita bem como em sua oralidade em conversas informais o quanto se sente realizada ao trabalhar com essa faixa etária de alunos. Frustração por outras razões já citadas, a falta de uma auxiliar em sua sala de aula, pois tem aluno de inclusão que requer tempo e dedicação de atividades mais dirigidas individualmente. E o fato da turma não ter muita organização e limites quanto às rotinas da educação Infantil também a deixam com sentimentos de chateação e incômodo.

No início de seu trabalho pedagógico com a turma, houve a necessidade de retomar inúmeras vezes as combinações de regras de convivência para que os alunos conseguissem se organizar no coletivo respeitando-se mutuamente. Nessa faixa etária de 3 anos, essa retomada é uma constante, porque a criança ainda precisa muito de que o adulto lhe aponte o que certo e o que é errado. O que pode e o que não pode fazer. Ela vai testando todos os limites e com isso faz-se necessário um trabalho docente que vá ao encontro do que Piaget (ano???) chama de autonomia. Até chegar à fase da autonomia, é preciso passar pelas fases da anomia, (ausência total de regras), pela fase da heteronomia (reconhecimento e utilização de algumas regras). Esse processo naturalmente é longo até a criança chegar à compreensão real das regras e normas que existem em vários momentos de sua vida. E que em não as cumprindo saberá que haverá consequências das quais terá que dar conta.

Nos registros da professora Emília, evidenciam-se as dimensões pedagógicas: planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. Para além de ser uma exigência

institucional à qual está ligada, essas dimensões fazem parte do contexto de sua prática docente. Evidencia-se também em seus registros que há uma flexibilização no planejamento quando percebe a necessidade. Isso denota que a professora tem uma preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos. Redimensionar o planejamento significa ter um olhar aguçado sobre as reais necessidades e interesses dos alunos. Oportunizar espaço para que os alunos sejam autores de sua própria aprendizagem pode-se pensar que nada mais é do que desenvolver a sua autonomia.

Nesse sentido, pode-se pensar ainda que o olhar individualizado da professora sobre cada aluno e seu processo de aprendizagem é fruto de uma prática centrada na perspectiva sócio-interacionista e no respeito ao aluno. Fato esse que quando sente a necessidade de compartilhar suas inquietações busca auxílio na Coordenação Pedagógica ou até mesmo convocam a família para um diálogo em que juntos possam pensar e estabelecer estratégias de ação bem como estabelecer parceria entre escola e família.

Evidenciam-se, em um dos registros, críticas em relação à forma com que a instituição estrutura sua proposta de ação pedagógica. Escreve que há combinações feitas em reuniões pedagógicas e que todas as professoras concordam, é proposto comissões de trabalho, porém, ao saírem da reunião e nos dias posteriores cada uma segue sua rotina sem haver nenhuma mudança ou ação mais específica e significativa daquilo que fora combinada.

Aspecto que se faz necessário salientar e apontar nessa primeira análise é sobre o registro dos diários de aula. A professora Emília, tem o hábito de escrever seus registros diariamente só não os denominava: diários de aula. Neles escrevia suas satisfações e frustrações docentes, o que acontecia em sala de aula. Usava esse registro como forma de desabafo. Com isso ao retornar e fazer leitura do que escrevia, avaliava sua prática, revendo onde e o que deveria ser repensado, redirecionado. Assim, foi qualificando sua prática pedagógica e sua compreensão e forma de agir com os alunos. Segundo relato na entrevista, no início tinha dificuldades na escrita, na sua forma de expressão das ideias. E hoje conclui que esses registros qualificaram também sua escrita, melhorando-a significativamente. Os registros feitos pela professora não eram nenhuma exigência institucional à qual está vinculada, é uma prática própria de docente. Essa prática de registrar seus sentimentos e percepções sobre sua ação pedagógica teve início há uns quatro anos atrás. Encontrou no diário de aula o lugar de desabafo, de catarse, uma vez que não tinha com quem conversar sobre as questões de seu trabalho.

Quadro 5: Análises iniciais dos diários de aula da professora Ana

Diário	Nível de Ensino	Professora	Aspectos objetivos	Análise Inicial	Aspectos subjetivos	Análise Inicial
01	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“Ouve-se muito, que nos dias de hoje os alunos não querem “nada com nada” e que não vale a pena tantos projetos e planejamentos”.</i></p> <p><i>“[...] poucos professores se deram conta que se aprende apenas conversando, ou ouvindo”.</i></p> <p><i>“Às vezes é muito mais proveitosa à aula em que um dos períodos só se fala e se ouve, mas a Direção e a supervisão não aceita esse sistema!”.</i></p> <p><i>“ [...] não conseguimos atingir nossos objetivos, parece que não leva a nada”.</i></p> <p><i>“Façamos uma sondagem [...]”.</i></p> <p><i>“A missão fala mais alto, e assim abrimos caminhos, para um mundo de seres mais humano, mais acessíveis ao diálogo, menos individualista e que saiba dividir sentimentos”.</i></p>	A partir desses excertos, pode-se perceber que a professora tem uma preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos.	<p><i>“[...] trazer para a sala de aula, o ânimo, o prazer e a alegria pelo estudo”.</i></p> <p><i>“[...] às vezes é desanimador, sem propósitos, não conseguimos atingir nossos objetivos [...]”.</i></p> <p><i>“Mas muitos alunos confiam é na professora!”.</i></p>	<p>Sentimento de desânimo, de lástima pelo quadro que a educação se apresenta.</p> <p>Professor é o que leva e proporciona momentos de alegria, prazer e gosto pelo estudo.</p> <p>Fica subjacente a idéia de que o gosto pelo estudo vem do professor, do que é externo.</p> <p>Não há valorização do interno de cada sujeito para sua motivação pessoal.</p> <p>Confiança do aluno no professor.</p>
02	4º ano Ensino	Ana	<i>“Nos processos de avaliação</i>	Implícito planejamento	<i>“[...] os torna um tanto</i>	Professora considera os

	Fundamental		<p><i>diários, percebo o quanto os alunos são rentáveis e compromissados [...]”.</i></p> <p><i>“ Com bastante afinidade com a turma e os pais, tenho contornado a maioria das situações”.</i></p> <p><i>“Como profissionais que devemos ser [...] devemos preparar os alunos para a vida [...]”.</i></p> <p><i>“[...] trabalhar a liberdade, o companheirismo, a amizade dentro de um contexto educacional, com limites e regras a serem seguidos [...]”.</i></p>	<p>e avaliação da professora.</p> <p>Valorização dos alunos em relação à realização das atividades bem como o reconhecimento do comprometimento deles.</p> <p>Professora se coloca como parte desse processo de aprendizagem.</p> <p>Preocupação da professora em trabalhar princípios e valores com os alunos para uma melhor convivência.</p>	<p><i>agitados”.</i></p> <p><i>“Alguns problemas surgem no dia a dia, como agressividade e ciúmes um do outro”.</i></p> <p><i>“A turma vem desde a Educação Infantil [...], portanto imagino que se consideram praticamente da mesma família, já percebi a grande ligação afetiva e de amizade entre as famílias e em cada uma das crianças”.</i></p>	<p>alunos agitados.</p> <p>Sentimento de frustração da professora.</p> <p>Reconhece o convívio e as relações estabelecidas entre os alunos e seus familiares.</p>
03	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“Estas últimas semanas após ter planejado algo bem diferente para os meus alunos [...]”.</i></p> <p><i>“[...] planejei uma aula de Ensino Religioso com a intenção de mostrar os Símbolos Pascais”.</i></p> <p><i>“[...] comecei a rodar o Power Point e pedi para que cada um lesse um parágrafo”.</i></p>	<p>Houve planejamento da professora.</p> <p>Preocupação da professora em propor algo diferenciado à aprendizagem dos alunos.</p> <p>Trabalho para reflexão sobre os símbolos da páscoa.</p>	<p><i>“Não há quem não ouviu falar que no meio educacional existem dias de euforia e outros de decepções, até os mais experientes confessam que às vezes pensam em desistir”.</i></p> <p><i>“[...] voltei para a sala de aula depois de muito tempo fora, embora estivesse trabalhando sempre em escola”.</i></p>	<p>Satisfação e frustração fazem parte do trabalho docente.</p> <p>Retorno ao trabalho docente de sala de aula.</p>

				Percepção em envolver os alunos na atividade, valorizando-os individualmente.	<p>“[...] tive a minha primeira decepção bem pequena, mas tudo bem, isso acontece e fui em frente”.</p> <p>“[...] mas naquele dia tudo emperrou e eu não consegui dar a minha aula durante mais de meia hora”.</p> <p>“[...] os alunos já estavam totalmente dispersos, não estavam nem um pouco interessados em símbolos pascais, reclamando da demora, uma balbúrdia só”.</p> <p>“Pedi várias vezes, que se calassem, para que eu pudesse apresentar os símbolos, mas nada consegui”.</p> <p>“Enfim consegui controlá-los. UFA!”.</p>	
04	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p>“[...] fomos para o pátio [...] providenciei uma lupa para cada aluno, fiz as combinações necessárias a respeito dos cuidados com aquele material e para que são utilizados”.</p> <p>“[...] cada aluno deveria observar o máximo possível da natureza [...]”.</p> <p>“Voltando para a sala de</p>	<p>Há planejamento da professora.</p> <p>Organização de materiais a serem utilizados pelos alunos.</p> <p>Orientações específicas sobre a atividade.</p> <p>Proposta de ação fora</p>	<p>“[...] a fim de fazer uma motivação para a aula de Ciências e Ensino Religioso [...]”.</p> <p>“Ficaram empolgados com a sugestão de atividades [...]”.</p> <p>“[...] foi muito bom e lindo ver eles bem entusiasmados a procura de tudo [...]”.</p> <p>“Infelizmente logo, alguns</p>	<p>Motivar os alunos.</p> <p>Empolgação dos alunos em relação à atividade proposta.</p> <p>Satisfação da professora com o envolvimento dos alunos.</p> <p>Em seguida, a</p>

			<p><i>aula, pedi que os mesmos produzissem um texto em forma de oração agradecendo ao Criador pela natureza perfeita e copiassem no caderno de Ensino Religioso”.</i></p>	<p>da sala de aula.</p> <p>Produção escrita dos alunos sobre o que viram em forma de oração sendo que ao mesmo tempo seria um agradecimento pela natureza.</p>	<p><i>perderam a motivação e perguntaram o que fariam além daquilo [...]”.</i></p> <p><i>“[...] um grupo se distraiu com brincadeiras de mau gosto, acharam cansativo [...]”.</i></p> <p><i>“Realizando esta atividade eles terão a consciência da preservação do Meio Ambiente, com alguns comentários sobre o que viram, consegui culminar com respostas e questionamentos vindo do aluno”.</i></p>	<p>professora se frustra pela distração e dispersão dos alunos.</p> <p>Realização da professora com a realização da atividade, com os comentários.</p> <p>Culminância do trabalho a partir de perguntas e respostas dos alunos.</p>
05	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“Os alunos estão na faixa de idade de 9 anos [...]”</i></p> <p><i>“[...] durante a atividade ouvia alguns comentários tipo: se o coelho não existe, porque estamos fazendo o ninho?”</i></p> <p><i>“[...] conforme estudamos o coelho também é um dos símbolos pascais”.</i></p> <p><i>“Enfim, para finalizar, perguntei se eles gostariam de fazer algo a mais para decorar o ninho e eles responderam que gostariam de fazer uma carinha de coelho”.</i></p>	<p>Alunos com interesses próprios.</p> <p>Alunos descredita em histórias de faz de conta.</p> <p>Símbolos pascais.</p> <p>Planejamento, avaliação, ensino.</p> <p>Registro da atividade para exposição.</p>	<p><i>“[...] realizei muitas atividades interessantes [...]”</i></p> <p><i>“[...] não demonstraram grande interesse de realizar o ninho de páscoa. Percebi em alguns, constrangimento [...]”</i></p> <p><i>“[...] talvez este fosse o último ano que eles curtiriam este momento [...]”</i></p> <p><i>“[...] os ninhos ficaram tão bonitos, tão bonitos [...]”</i></p>	<p>Atividades interessantes na visão da professora não o são na percepção dos alunos.</p> <p>Frustração docente em relação ao desinteresse dos alunos para a atividade.</p> <p>Ilusão da professora em pensar que seria o último ano de curtir a atividade de páscoa se o tempo todo os alunos não participam ativamente.</p>

			<i>“[...] tiramos fotos para colocar no site da escola”.</i>			Realização docente ao ver os ninhos prontos.
06	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<i>“[...] devido às atividades que se aproximam, Dias das mães, pareceres, aniversário de aluno, etc”.</i> <i>“Planejei vários conteúdos de introdução ao 4º ano [...]”</i> <i>“Cada dia me certifico de que o planejamento é, e deve ser flexível”.</i>	Planejamento, ensino, avaliação. Acúmulo da professora com as datas e atividades importantes. Planejamento de conteúdos novos a serem trabalhados. Certeza da flexibilização do planejamento.	<i>“Hoje foi bastante cansativo [...]”</i> <i>“Para minha surpresa, uma das mães foi à escola com uma torta e refrigerante, para comemorar o aniversário de um dos alunos, sem avisar!”</i> <i>“Acabaram com minhas aulas!”</i> <i>“Mas como, manda a boa educação da professora e em consideração ao aluno, recebi tudo de braços abertos!”</i> <i>“[...] mas hoje não consegui aplicá-los”.</i>	Expressão de cansaço, de esgotamento docente. Decepção docente por não ser avisada em relação à festinha de aniversário do aluno. Frustração por não conseguir desenvolver sua aula com conteúdo novo. Apesar dos seus sentimentos negativos, procura acolher tudo da melhor forma possível, permitindo o evento em sala de aula.
07	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<i>“Nos últimos dias tenho trabalhado muitas coisas legais com meus alunos”.</i> <i>“A turma no geral, melhorou suas atitudes e comportamentos, a professora também, reviu certas práxis e procedimentos que não estavam funcionando”.</i> <i>“Na última semana de aula</i>	Planejamento, Ensino, aprendizagem, avaliação. Reflexão docente sobre sua prática pedagógica. Metodologia diversificada para introduzir conteúdos	<i>“Em alguns momentos, a inquietude se manifestava, demonstrando ansiedade para brincar no parquinho e realizar trilha na área de mata extensa que o parque possui. Esta trilha foi uma das propostas do passeio, por isso a ansiedade”.</i> <i>“[...]percebeu-se o quanto</i>	Satisfação docente e discente. Ansiedade discente diante do novo.

			<p><i>do mês de Abril, realizamos um passeio, para introduzir conteúdos referentes as plantas, tudo sobre elas, raiz, caule, folha, flores e fruto. O passeio foi em uma das Áreas ecológicas e preservadas de nossa cidade”.</i></p> <p><i>“Os alunos, tiveram oportunidade de conhecer e aprender muito sobre plantas exóticas, ornamentais e medicinais. Os alunos no geral demonstraram interesse e participação”.</i></p> <p><i>“Os alunos tiveram a oportunidade de lanchar e brincar livremente no grande espaço do parque. Durante a avaliação em aula [...]”.</i></p> <p><i>“[...] , pois os objetivos foram alcançados também, no restante das atividades”.</i></p>	<p>novos, partindo da prática.</p>	<p><i>eles gostaram do passeio. E a professora, fica muito feliz, [...]”</i></p>	
08	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“Aconteceram fatos e situações com alguns alunos da minha turma que me levaram a pensar sobre esta questão”.</i></p> <p><i>“Este relato confere o quanto devemos ter diversidades como professora”.</i></p>	<p>Avaliação de acontecimentos.</p> <p>Prática docente diversificada que exige re-planejar as atividades</p>	<p><i>“Nestes últimos dias estive refletindo muito sobre a posição que uma professora ocupa no coração de um aluno”. “Um dos meus alunos estava com problemas com seus pais, todos os dias chega atrasado e entra na sala pulando e chamando</i></p>	<p>Reflexão sobre a importância do afeto nas relações de professor com alunos.</p> <p>Acolhida e encaminhamento de aluno com problemas familiares.</p>

					<p><i>atenção como se ele fosse a pessoa que todos estavam esperando, sem pedir licença ou justificar o motivo do atraso. Levei o caso para a supervisão, mas não obtive muitos resultados, pois ligaram para a mãe, mas a mesma disse que não podia levá-lo mais cedo, ou seja, no horário”.</i></p> <p><i>“Em outro momento, resolvi conversar em particular com o aluno, como quem não queria saber muito. O aluno começou a relatar, verdadeiros absurdos que aconteciam em casa, principalmente antes dele vir para aula”.</i></p> <p><i>“Em muitos momentos relatou-me que não tinha almoço para ele e que muitas vezes vinha para a escola sem almoçar. Perguntei o porquê e como isso acontecia, ele respondeu que o seu pai não dava pensão a meses e que a mãe disse que não ia comprar comida com o dinheiro dela e que se</i></p>	Espaço de escuta.
--	--	--	--	--	---	-------------------

					<p><i>quisessem poderiam comer na casa da vó”.</i></p> <p><i>“Cada vez que ele vai almoçar na casa da vó o mesmo se atrasa, porque não consegue transporte do bairro onde a vó mora e tem de esperar a boa vontade de um dos vizinhos para trazê-lo. E isso acontece nas melhores ditas famílias.”</i></p>	
09	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“[...] alguns tópicos que foram colocados na avaliação, advertindo o aluno sobre sua postura e falta de interesse pelos estudos”.</i></p>	<p>Avaliação sobre a escrita.</p> <p>Falta de interesse do aluno pelos estudos.</p>	<p><i>“Em outro momento, faltou-me paciência. Tenho um aluno que ainda não consegui entendê-lo. Não gosta de nada, tudo é cansativo, nada o estimula a realizar as atividades. Outro dia veio a sua mãe reclamar [...]”</i></p> <p><i>“A mãe, por sua vez, é igual a criança, tudo não está bem, ou não é criativo e suficiente bom para o seu filho. E que a escola precisa rever certas rotinas etc. De repente eu como professora respondi, que eu estava vendo nela a postura do aluno. Que a partir dali, eu já estava entendendo o que</i></p>	<p>Frustração docente.</p> <p>Desmotivação discente para com os estudos.</p> <p>Mãe bastante exigente com descontentamento constante sobre as atividades escolares.</p> <p>Reflexão docente sobre sua fala mais incisiva.</p>

					<i>se passava com o menino. Não sei se falei demais ou não, mas disse, está dito”.</i>	
10	4º ano Ensino Fundamental	Ana	<p><i>“As turmas de 4º ano, realizaram um passeio, para um sítio a fim de estudar a zona urbana e rural do município em estudo”.</i></p> <p><i>“Ao chegarmos ao lugar, para nossa surpresa, todos respeitaram, posicionando-se em fila, para entrarmos no sítio”.</i></p> <p><i>“Durante o lanche todos poderiam escolher onde gostariam de lanche, na sombra das árvores, dentro do pavilhão, ou até mesmo, em mesinhas que estavam no ar livre. Após o lanche, todos juntaram seu lixo, fazendo as devidas separações”.</i></p>	<p>Planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação.</p> <p>Organização discente durante a visita.</p> <p>Autonomia do aluno na escolha de lugar na hora do lanche.</p> <p>Princípios e valores trabalhados em sala de aula.</p>	<p><i>“Todos inclusive a professora, estavam preocupados com o comportamento de alguns alunos”.</i></p> <p><i>“Durante o passeio e as trilhas, foram seguros e participativos, recebendo vários elogios por parte da pessoa responsável”.</i></p> <p><i>“Isto me deixou muito feliz, como professora, pois em sala de aula se trabalha incansavelmente esta área e parece que está dando resultado”.</i></p>	<p>Preocupação docente com a postura dos alunos.</p> <p>Satisfação docente.</p>

Tal como se pode observar no quadro-síntese que agrega as considerações feitas por Ana, pode-se dizer que, na perspectiva que este estudo assume o registro da professora não se revela como um lugar de avaliação sobre sua prática docente. Ao longo da escrita dos dois primeiros diários, denota-se que há uma escrita genérica sobre aspectos relativos à educação como um todo. A professora não consegue se desvincular do geral e ir ao específico e tratar das questões peculiares de sua sala de aula, de seus alunos, de si, de seus sentimentos no que tange esse trabalho.

Reconhece a importância do papel do professor e da relação de confiança estabelecida entre alunos e professora, porém traz fortemente a ideia de que é muito difícil realizar essa tarefa. Apresenta nos registros dos diários seguintes uma aproximação maior do que realmente são os diários de acordo com a perspectiva de Zabalza (2004) e inicia então uma escrita levando em conta a realidade de sua turma de alunos e de sua prática vivida com eles.

Alguns aspectos registrados e que são analisados nos permitem comentar que fica implícito as concepções da professora em relação ao papel do professor ao escrever que o professor é quem deve levar ânimo, alegria para a sala de aula bem como desenvolver nos alunos o gosto pelos estudos. Nesse registro é omitida toda e qualquer subjetividade dos alunos, pois se entende que a motivação e o desejo pelo aprender, pelos estudos também é um aspecto peculiar e interno de cada sujeito, não apenas algo externo que determinará a vontade de estudar.

Também se fazem presentes sentimentos de frustração da professora com relação à docência em geral, por acreditar que a educação e o ensino hoje são muito desgastantes, uma vez que não se destina mais o valor que tinham em tempos idos. Talvez por essa perspectiva pode-se entender a justificativa de sua inserção em sala de aula como professora após muitos anos fora, apenas atuando como auxiliar de disciplina nesta mesma escola. Seria por isso que suas frustrações são hiper-valorizadas? Por ter pouca experiência de sala de aula? Assim, também se pode pensar que a atitude autoritária de solicitar que os alunos se calassem, tenha sido o ápice de seu sentimento de frustração. Ao contornar a situação lhe sobrevém o sentimento de alívio, de missão cumprida. Aqui se pode analisar que há uma preocupação maior da professora consigo e seu trabalho do que necessariamente com o que efetivamente houve de aprendizagem dos alunos. Na análise dos Diários da professora Ana, denota-se que o planejamento é pensado a partir daquilo que é importante sob o olhar docente, pouco se percebe a

preocupação da professora em valorizar os interesses dos alunos para então estruturar sua proposta de ação pedagógica. Tal situação evidencia-se na atividade relativo à páscoa, em que os alunos demonstraram pouco interesse na realização da tarefa proposta pela professora. E com isso vem a frustração dela por não atingir seus objetivos. São raros os momentos em que se valoriza o que é trazido pelos alunos através de suas reações diante uma atividade proposta.

Apesar da percepção docente de que não se concebe planejamento inflexível, é perceptível sua frustração e incômodo quando algo previsto por ela não corresponde de maneira pensada e planejada.

Quadro 6: Análises iniciais dos diários de aula da professora Sofia

Diário	Nível de Ensino	Professora	Aspectos objetivos	Análise Inicial	Aspectos subjetivos	Análise Inicial
01	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<p>“[...] logo conseguimos começar a trabalhar a filosofia e relembrar as aulas do ano que passou”.</p> <p>“Na atividade onde eles tinham que montar o coração de quebra-cabeça, ambas demoraram muito para montar [...]”</p>	<p>Retomada de aspectos trabalhados em aulas anteriores.</p> <p>Proposta de atividade reflexiva.</p> <p>Alunos demoram na montagem do quebra-cabeça.</p> <p>Planejamento e avaliação.</p>	<p>“Em ambas as turmas (521 e 522) a aula foi muito legal, como eu já os conhecia do ano passado [...]”</p> <p>“[...] cada um relatou o que o colega tinha de especial e todos ficaram bem felizes”.</p> <p>“A aula foi muito boa, pois elevou a auto-estima”.</p>	<p>Afinidade da professora com seus alunos.</p> <p>Satisfação docente, Valorização e reconhecimento sobre os relatos dos alunos.</p> <p>Estímulo a auto-estima dos alunos.</p> <p>Sensações e sentimentos vividos por todos.</p>
02	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<p>“[...] os alunos responderam questões [...]”</p> <p>“[...] pareciam não conseguir chegar a uma conclusão”.</p>	<p>Alunos responderam questões como atividade de aula.</p> <p>Pensar em sua vida escolar e familiar.</p> <p>Alunos inquietos.</p> <p>Planejamento e avaliação.</p>	<p>“A filosofia como autoconhecimento [...]”</p> <p>“[...] e pensaram sobre sua vida escolar e familiar”.</p> <p>“As crianças estavam inquietas [...]”</p>	<p>Autoconhecimento através da disciplina.</p> <p>Reflexão dos alunos sobre si e sua vida.</p>
03	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<p>“[...] quando trouxe o rádio e quando coloquei a música [...]”</p> <p>“[...] cantaram junto [...]”</p> <p>“[...] a aula fluiu bem, a</p>	<p>Alunos fizeram caretas antes de ouvirem a música, Cantaram.</p>	<p>“Aula show [...]”</p> <p>“[...] os alunos fizeram caretas [...]”</p> <p>“[...] suas caras mudaram [...]”</p>	<p>Realização docente.</p> <p>Dúvida, incerteza dos alunos seguida de aprovação e aceitação.</p>

			<i>música virou lema da aula de filosofia 'Pensamento' Cidade Negra</i> ".	Após a música tocar mudaram as caras. Planejamento, aprendizagem e avaliação.	<i>"[...] percebi que tinham gostado muito [...]"</i>	Pensamento dos alunos em relação à proposta da professora.
04	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>"A turma 521 conseguiu fazer o trabalho [...]"</i> <i>"[...] apresentaram seu trabalho na mesma aula".</i> <i>"[...] (522) precisei ajudá-los a formar os grupos e só apresentarão na próxima aula"</i> .	Concentração e trabalho na turma 521 que apresentou na mesma aula. Turma 522 agitada precisou de intervenção docente para formar os grupos. Mediação docente. Planejamento e avaliação.	<i>"[...] (521) com mais concentração e facilidade, nesta turma eles conseguiram se organizar sozinhos nos grupos [...]"</i> <i>"A turma 522 está muito agitada [...]"</i>	Organização e espírito coletivo, autonomia dos alunos da turma 521. Sentimento de frustração da professora em relação a turma 522.
05	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>"[...] foi bem legal no amigo secreto de cartão todos participaram [...]"</i> <i>"[...] foi bem interessante ver a cara de alguns"</i> .	Trabalho sobre a amizade. Envolvimento, engajamento e adesão dos alunos. Planejamento e avaliação.	<i>"Trabalhamos sobre a amizade [...]"</i> <i>"[...] estavam bem envolvidos, e reflexão se já foi amigo de verdade ou 'meio amigo. Eles pararam para pensar [...]"</i>	A professora prima pelo trabalho com valores, princípios. Reflexão na turma sobre ser amigo de verdade.
06	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>"[...] os alunos estão conseguindo expor suas idéias oralmente, estão a cada dia mais questionadores, o que é</i>	Alunos questionadores expõem suas idéias oralmente.	<i>"A aula foi bem interessante [...]"</i>	Satisfação docente. Estímulo e confiança em seu trabalho docente.

			<i>excelente”.</i>	Autonomia e confiança dos alunos nas aulas. Avaliação		
07	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>“[...] estamos na semana do livro na escola e tem várias atividades que os alunos participam: cineminha, teatro, feirinha de livros”.</i>	Alunos agitados pelas atividades diversas na escola. Planejamento está presente em relação às atividades da semana do livro. Avaliação.	<i>“A aula foi agitada [...]”</i>	Frustração da professora pelos alunos agitarem a aula.
08	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>“[...] os alunos se envolveram e fizeram paródias muito engraçadas [...]”</i> <i>“[...] a turma 522 não se concentrou muito, tem alguns alunos que estão sempre preocupados em atrapalhar e não deixam os outros se concentrarem”.</i>	Turma (521) realizou a tarefa com envolvimento. Turma 522 não se concentrou muito na tarefa querendo sempre atrapalhar a concentração alheia. Planejamento e avaliação.	<i>“A aula foi bem legal [...]”</i>	Satisfação da professora pela aula ter sido legal (turma 521). Realização profissional da professora.
09	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>“[...] propus o desenho de olhos fechados, todos fizeram-o com muita concentração (na turma 522)”</i> <i>“A atividade com olhos fechados não foi tão legal (na turma 521)”</i>	522 – realizaram as atividades com concentração. 521- risos dos alunos durante a realização da atividade, espiar os	<i>“A aula foi bem interessante [...]”</i> <i>“Percebi o contentamento ao receberem o alfabeto corporal [...]”</i> <i>“[...] os alunos</i>	Aula bem interessante (palavras textuais da professora) Turma 522 – realização da professora, recepção da atividade pela turma

				colegas. Planejamento e avaliação.	<i>demonstraram satisfação ao realizar as atividades”.</i> <i>“[...] começaram a rir (521) e espiar os colegas”.</i>	522. Frustração docente com a turma 521. Mal estar docente.
10	Ensino Fundamental – 5º ano	Sofia	<i>“Ambas as turmas conseguiram expressar-se bem quanto as questões vividas [...]”</i> <i>“[...] vi suas dificuldades em casa e com a conversa pensamos em como driblar esses episódios”.</i>	Conhecimento maior sobre cada aluno. Planejamento, aprendizagem e avaliação.	<i>“[...] colegas foram bem queridos”.</i> <i>“Esta vivência foi muito boa [...]”</i> <i>“[...] conheci meus alunos um pouco mais [...]”</i>	Satisfação docente. Valorização individual da professora com os alunos. Respeito e coleguismo entre os alunos. Expressão de aspectos pessoais dos alunos.

Tal como se pode observar no quadro-síntese que agrega as considerações feitas por Sofia, pode-se dizer que, na perspectiva que este estudo assume, analisando os excertos dos registros da professora Sofia, evidenciam-se vários aspectos que podemos considerar relevantes para esta análise. A professora tem um prazer muito grande em trabalhar com os alunos. Menciona que algumas atividades permitem que ela consiga conhecê-los cada vez mais e melhor, até porque já haviam sido seus alunos no ano anterior.

Como há a necessidade de trabalhar princípios e valores com as turmas, obtêm realizações como também frustrações em seu cotidiano de docente. Ao trabalhar princípios e valores, faz uma tentativa de discutir com eles, aspectos relevantes na convivência coletiva. A partir das reflexões que instiga os alunos fazerem, proporciona que cada um individualmente faça uma reflexão pessoal e busque aprimorar-se para se tornar um ser humano melhor. Valoriza cada coisa que os alunos fazem e trazem para a aula. Isto denota seu comprometimento e responsabilidade com seu trabalho docente, pois esta ação faz com que os alunos se sintam acolhidos e respeitados em individualidade. Com isto certamente os alunos se sentem também, com sua auto-estima elevada o que conseqüente estimula a criatividade, o bem estar e o desejo pelo aprender.

Por se tratar de um componente curricular que é a Filosofia, já possibilita trabalhar de forma reflexiva sobre os aspectos do contexto familiar e escolar desses sujeitos. Proporcionando que cada um possa ser sujeito de sua própria história. História essa que pode ser escrita e vivida de forma mais tranquila e feliz por cada sujeito. É perceptível também que a professora se sente realizada com seu papel de professora, apesar das frustrações e isso se expressa em seu diário.

Após ter realizado todo esse processo de exploração do material é que então iniciamos a escrita das análises, obedecendo à triangulação a que esta investigação científica se propôs.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 DIÁRIOS DE AULA E ENTREVISTAS: ANALISANDO DADOS

A partir das análises iniciais sobre os registros dos diários de aula das professoras e da entrevista semi-estruturada foi possível delinear as categorias que norteiam esse trabalho de pesquisa. Partindo então das análises flutuantes chegou-se às seguintes categorizações: 1. Aspectos objetivos/descritivos presentes nos diários de aula; 2. Concepções pedagógicas presentes nos diários de aula; 3. Aspectos subjetivos presentes nos diários de aula.

Retomando-se a perspectiva que este estudo assume, evidenciam-se nos diários de aula as dimensões pedagógicas: planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. Claro está que assim como na atuação pedagógica, também aqui se considera a idiosincrasia de cada professora, por isso os registros escritos – diários de aula – revelaram variedade de estilo, estrutura e conteúdo.

Cabe destacar ainda que alguns excertos retirados dos diários de aula e entrevistas serão trazidos em itálico ao longo do texto como forma de ilustrar os argumentos apresentados, sendo que tais excertos serão postos em diálogo permanente com os estudiosos que fundamentaram a pesquisa, bem como com as inferências elaboradas pela pesquisadora. Lembra-se ainda que a identificação dos sujeitos de pesquisa continuará se dando através de nomes fictícios para preservar sua identidade.

4.2 DIÁRIOS DE AULA: AS OBJETIVIDADES NO COTIDIANO DOCENTE

Analisando o que foi definido nesta investigação como categoria que expressa os aspectos objetivos/descritivos presentes nos diários de aula - planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação - é interessante dizer que ambas as professoras trazem presente, de forma explícita ou implícita, em seus diários tais dimensões pedagógicas. Tal constatação evidencia-se nos seguintes excertos: *“Estas últimas semanas após ter planejado algo bem diferente para os meus alunos [...]”*; *“Hoje uma das atividades que*

realizei com meus alunos, foi modelar com argila o seu animal de estimação, sendo que eles não tinham [...]”.

A partir dos excertos, pode-se observar que nesta proposta pedagógica, além do planejamento, a ênfase está no processo de aprendizagem, em que os alunos foram desafiados a construir algo que não tinham, estimulando assim a criatividade e a autonomia do grupo. Nesse sentido, o assunto a ser desenvolvido em sala de aula, precisa partir do interesse dos alunos despertando a curiosidade para que as atividades sejam realizadas com motivação e entusiasmo. Esse desejo pelo aprender fica evidenciado nos diários das professoras Sofia e Maria respectivamente, “[...] os alunos se envolveram e fizeram paródias muito engraçadas [...]” e ainda “foi tão legal ver eles modelando, pois a cada coisinha que faziam era uma alegria, pedindo sempre para que eu olhasse e desse os parabéns”.

O trabalho pedagógico proposto pauta-se na perspectiva de desenvolvimento global do sujeito, ou seja, aborda os aspectos subjetivos, cognitivos, afetivos e psicomotores dos alunos. Nesse viés denota-se nos diários, um olhar individualizado sobre os alunos e suas aprendizagens, permitindo-se assim, conhecer melhor cada aluno e seu processo de aprendizagem. No nosso entender essa é uma forma adequada de exercer o trabalho docente. De acordo com Alarcão (2007, p. 30) é “papel dos professores criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender [...]”.

Conhecer os alunos em sua individualidade, conforme expressa o diário da professora Sofia, “[...] vi suas dificuldades em casa e com a conversa pensamos em como driblar esses episódios”, entender como cada um pensa, age, reage e principalmente como elabora, constrói seu conhecimento, sua aprendizagem, é acima de tudo, imbricar-se no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos. Conforme Demo (2004, p. 14), “[...] conhecimento não se copia, se constrói. [...] partimos do que já conhecemos, dos saberes disponíveis, de nossa cultura e passado, e reconstruímos tudo isso” através das trocas que fazemos entre nós e o meio que nos cerca.

Compreender que a construção do conhecimento é caminho amplo e complexo nos faz pensar juntamente com Becker (1999, p. 25), ao afirmar que,

o conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou as condições *a priori* de todo conhecer, não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio.

Considerar as necessidades dos alunos e as realidades no meio em que se inserem faz com que os docentes repensem sua ação pedagógica, assim como se observa no diário de Emília, Sofia, Ana e Emília, respectivamente: *“Vou começar a usar mais brincadeiras e jogos afetivos, [...] existe na turma esta necessidade de aceitar um ao outro”*; *“[...] propus o desenho de olhos fechados, todos fizeram-no com muita concentração”*; *“cada dia me certifico de que o planejamento é, e deve ser flexível”*; *“coloquei uma música calma”*.

Dessa maneira, o olhar docente caminha na direção de explorar atividades que envolvem a expressão plástica, a reflexão, a sensibilidade, a autonomia de cada aluno, pois nesses momentos observa e valoriza a oralidade, a habilidade motora, enfim as capacidades exigidas para a realização de tarefas. Fato esse que as faz pensar em intensificar tais atividades com o objetivo de proporcionar maior desenvolvimento da autonomia, de incentivo, estímulo, criatividade, expressão, respeito à autoria dos alunos.

Fica evidenciado nos diários de Maria que são proporcionados aos alunos a possibilidade de verbalização sobre os fatos acontecidos com o envolvimento da família e das atividades desenvolvidas em aula: *“Hoje na rodinha, o “G” comentou que brincou com o pai com o jogo da memória e que hoje a noite a mãe iria brincar com ele”*. Em outro registro aparece que *“o jogo da memória será levado pela aluna H”*; *“E o jogo da turma, todos querem levar para casa [...]”*.

Nesse sentido pode-se falar da família, do papel fundamental que exerce no processo de aprendizagem. A parceria e o envolvimento das famílias no trabalho dos alunos evidenciam-se de forma tal que *“no final da tarde aproveitamos para colocar várias mesas com jogos para esperarem os pais”*.

Observa-se nos diários das professoras investigadas que das quatro, três retomam constantemente o que foi e está sendo trabalhado, *“também relembramos sobre a história de ontem”*, a fim de tornar presente os assuntos e as combinações já estabelecidas, o que nos parece algo importante nessa faixa etária. Há uma evidente satisfação docente na medida em que a professora Maria se depara com os avanços nos processos de desenvolvimento dos alunos, fato que pode ser exemplificado com um episódio que envolveu a leitura: *“Hoje no momento da leitura, foi dado um espaço para um dos colegas “lerem” uma história para a turma. A “H” “leu” com detalhes”*.

Há ênfase no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo em que há estímulo à autonomia dos alunos. A leitura é um processo que envolve peculiaridades de cada

sujeito, por isso afirma-se que cada um tem o seu tempo e ritmo de aprender a ler. De acordo com Smith (1999, p. 113),

A leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o *feedback* necessário para aprender a ler, mas proporciona também o seu próprio reforço. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer. O que estimula as crianças a ler e, com isso, a aprender a ler, não é alguma promessa de satisfação no futuro, ou uma “recompensa extrínseca” como elogios, boas notas, um tratamento especial ou evitar alguma punição, mas ser capaz de ler.

Nos diários de aula das professoras também aparece outro elemento importante e necessário no trabalho docente: a flexibilização do planejamento. Entretanto, cabe salientar que tal flexibilização não vem seguida de uma reflexão sobre a prática pedagógica - para três professoras pesquisadas – já que o caráter flexível do planejamento vem somente através das observações e acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula, ou seja, esta maneira de atuar não é traduzida em reflexão e posterior elaboração no diário de aula. Claro que é preciso estar atento a tudo que acontece para redirecionar as atividades planejadas, porém, seria mais rico e produtivo se todas as professoras tivessem o hábito de registrar suas percepções sobre a ação pedagógica, tais como duas delas já o fazem. Segundo Zabalza (2004, p. 10),

pelos anotações que vamos recolhendo no diário, acumulamos informação sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo. Dessa maneira, revisando o diário podemos obter essa dupla dimensão, sincrônica e diacrônica, de nosso estilo de ensino.

A relevância que se dá nessa investigação aos diários de aula pode repercutir positiva e diretamente sobre a prática docente, pois “os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (ZABALZA, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, o diário de aula da professora Ana não se revela como um lugar de avaliação sobre sua prática docente. Ao longo da escrita dos dois primeiros diários, denota-se que há uma escrita genérica sobre aspectos relativos à educação como um todo. “*A missão fala mais alto, e assim abrimos caminhos, para um mundo de seres mais humanos, mais acessíveis ao diálogo, menos individualistas e que saibam dividir sentimentos*”. A professora não consegue se desvincular do geral e ir ao específico para

tratar das questões peculiares de sua sala de aula, de seus alunos, de si, de seus sentimentos no que tange esse trabalho. Segundo Zabalza (2004, p. 49), “em muitos casos, o autor do diário se vê, consciente ou inconscientemente, impelido a elaborar um discurso bem artificial e muito autojustificativo”. Porém o real sentido, segundo o autor é que “os diários de aula [...] são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p. 13).

No entanto, nos diários há um reconhecimento sobre a importância do papel do professor e da relação de confiança estabelecida entre alunos e professora, porém é trazida fortemente a ideia de que é muito difícil realizar esta tarefa. Nos diários seguintes, a mesma professora apresenta uma aproximação maior do que realmente são os diários, de acordo com a perspectiva de Zabalza (2004) e inicia então uma escrita levando em conta a realidade de sua turma de alunos e de sua prática vivida com eles.

Ao considerar os diários “um recurso para o desenvolvimento profissional permanente” Zabalza (2004, p. 27), o autor afirma que “a simples prática [...] não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional”. Nesse sentido pode-se pensar que a ação docente baseada apenas na prática diária, pode entrar em um círculo vicioso, rotineiro, sem reflexão, sem avaliação sobre si e conseqüentemente sem um redirecionamento ou ressignificação da prática pedagógica, a qual resulta em uma não aprendizagem significativa de seus alunos. E segundo Schon (2008, p. 110) “o dilema de aprendizagem de qualquer estudante pode facilmente tornar-se um impasse na aprendizagem”. O autor tem outra contribuição significativa ao tratar dos impasses na aprendizagem apontando cinco elementos essenciais da reflexão-na-ação. São eles:

prestar atenção à presente interação como um objeto de reflexão em si; entrar em contato e descrever seu próprio processo, bastante tácito, de conhecer-na-ação; refletir sobre as idéias que o outro tem de material substantivo que o instrutor quer transmitir e o estudante quer aprender; testar o que se entendeu sobre o processo de conhecer-na-ação do outro e sua concepção da interação. Testar o que o outro fez de nossas tentativas de comunicação; refletir sobre as teorias-em-uso interpessoais trazidas ao processo comunicativo (SCHON, 2008, p.111).

É possível compreender o real sentido dos diários de aula, sobretudo quando a escrita dos diários traduz um conjunto de sucessões que favorecem um contínuo de aprendizagens Zabalza (2004). Nesse sentido, possibilitando ao professor a reflexão, o repensar de sua prática, permite que outro aspecto relevante na faixa etária de educação infantil e anos iniciais seja considerado e desenvolvido, a aprendizagem a partir do

lúdico. Pois, brincando a criança descobre o mundo à sua volta e desenvolve habilidades.

O ânimo e realização das atividades com prazer demonstra o quanto os alunos estão fazendo algo de seu interesse e curiosidade. Um jogo sempre é algo fascinante para o aluno, em se tratando de confecção própria tem outra conotação para o mesmo, pois a aprendizagem acontece de forma muito natural e lúdica, embora com a intervenção docente e a socialização com seus pares.

O jogo sempre permite maior interação, socialização e aprendizagem do aluno. Estabelecem-se nesse momento aspectos de regras do jogo que se configuram no cotidiano de sua vida, seja na escola, em casa ou na sociedade. Em sala de aula constantemente é necessário “[...] *relembrar as normas de convivência*” – professora Ana - para que haja assim a aprendizagem de conviver harmoniosamente com os outros.

A forma como são realizadas as intervenções com os alunos para trabalhar os princípios de convivência que se apresentam no cotidiano e que constantemente precisam ser retomados, dado a faixa etária dos alunos, demonstra que as docentes respeitam e enfatizam a valorização individual de cada aluno em seu processo de aprendizagem.

De igual modo denota-se uma preocupação docente em relação às aprendizagens dos alunos sobre princípios e valores para o convívio social e grupal, a fim de manter um clima harmonioso e agradável em sala de aula. Para Arroyo (2005, p. 12): “Muitos profissionais da educação tentam compreender a sociedade antes de conhecer os educandos”.

As atividades planejadas e propostas pelas professoras demonstram ser coerentes com a faixa etária, buscando desenvolver a autonomia moral e intelectual bem como aspectos motores, afetivos e cognitivos. Há uma preocupação das professoras em conduzirem seu trabalho de forma que privilegie a expressão física, cênica e oral. “*Não brincamos com as fantasias hoje, mas foi feita a pintura no rosto enquanto que os alunos brincavam na cama elástica*”. Tratar da expressão corporal da criança é permitir que seja autêntica naquilo que faz e assim, possibilita a elaboração de seus sentimentos e impressões sobre o vivido.

A aprendizagem se dá de diferentes formas. No contexto escolar, pode-se considerar que o trabalho pedagógico contribui nesse processo principalmente se adequado à realidade, faixa etária e interesses dos alunos. Fica evidenciada nos diários da professora Emília que “[...] *enquanto escola, usamos nossa metodologia para ajudar*

no desenvolvimento da criança [...]”; “Pedi para a supervisora para eu não dar início ao Projeto, até porque não partiu deles e acho necessário primeiro eles terem pequenas noções da rotina escolar. Recortei formas geométricas e coleí no chão formando uma rodinha. Em uma caixa coloquei as mesmas figuras para serem retiradas pelas crianças procurarem onde vão sentar”; “[...] trabalhei as cores, formas geométricas, coleguismo e raciocínio lógico”. De acordo com Tardif (2008, p. 129), “embora ensinem a grupos, os professoras não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”.

Nesse sentido evidencia-se que a ação pedagógica apresenta uma redefinição do papel do professor, considerando os alunos como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Para Demo (2004, p. 24) ao falar do papel do professor, afirma que

em vez de alguém treinado para ensinar, passa a considerar-se o eterno aprendiz, porquanto somente um professor que sabe aprender consegue fazer seu aluno aprender. Para que o aluno pesquise e elabore, torne-se autônomo e criativo, precisa de professor que tenha, de maneira eminente, tais qualidades.

Para que o aluno se torne um ser autônomo e criativo, evidentemente faz-se necessário proporcionar atividades práticas que instigam os alunos à curiosidade e à experiência. Para Tardif (2008, p. 128) “os professoras precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização”. O professor ao desenvolver um trabalho envolvendo material concreto como “[...] fazer o pão da ‘galinha ruiva’ como eles falaram, [...]” faz com que os alunos fiquem “[...] prestando atenção a todos os detalhes” – professora Maria. Desta forma pode-se pensar que a aprendizagem se torna significativa, pois “ao retornar à receita, todos lembraram dos ingredientes, [...]”. Valendo-nos das palavras de Demo (2004, p. 24),

à medida que o aluno aprende a pensar, argumentar, questionar, contra-argumentar, escutar com atenção, responder com elegância e profundidade, não está apenas fazendo conhecimento, está igualmente construindo sua cidadania. Não se trata apenas de cidadania comum, mas daquela que se organiza com conhecimento de causa, produz e usa conhecimento para intervir, orienta-se pela informação mais atualizada possível, alcança colocar as questões pertinentes e as enfrentar.

As propostas de atividades práticas da professora Ana, “[...] fomos para o pátio [...] providenciei uma lupa pra cada aluno, fiz as combinações necessárias a respeito

dos cuidados com aquele material e para que são utilizados” e que “[...] cada aluno deveria observar o máximo possível da natureza [...]”, certamente são muito usadas nas metodologias e ações docentes. Mas há que se observar a sequência de tais práticas para que não culminem em: “voltando para a sala de aula, pedi que os mesmos produzissem um texto em forma de oração agradecendo ao Criador pela natureza perfeita e copiassem no caderno de Ensino Religioso”.

O professor que privilegia um planejamento com atividades diversificadas, oportuniza uma participação efetiva dos alunos porque “[...] quando trouxe o rádio e quando coloquei a música [...]” os alunos se entusiasmaram e “[...] cantaram junto [...]”, desta forma, “[...] a aula fluiu bem, a música virou lema da aula de filosofia ‘Pensamento’ Cidade Negra” – professora Sofia. Tratando do “objeto humano de trabalho”, Tardif (2008, p. 128) afirma que, “o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que se estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”. Portanto, a necessidade da valorização do ser como pessoa.

Na dimensão pedagógica os aspectos da avaliação, aparecem de forma clara e objetiva nos diários de aula das professoras investigadas. Ao registrarem que “os trabalhos ficaram lindos e foram para exposição na escola”; “[...] olha profê o orelhão do Toby! Ver ele falando daquele jeito e reproduzindo isso, foi o máximo! Até as demais professoras ficaram maravilhadas”. Denota-se nesse excerto um tom de objetivo alcançado diante do trabalho proposto.

Portanto, avaliar não significa dirigir o olhar sobre um aspecto específico, assim como “a avaliação não pode ser vista como um mero procedimento pedagógico” (HERBERTZ e VITORIA, 2011, p. 10). No avaliar, há que se considerar todo o processo que levou ou leva à ação final, a aprendizagem. E esses processos podem ser surpreendentes, como traz a professora Maria em seu diário: “Depois da reunião de ontem com os pais, resolvi conversar com as crianças a respeito da retirada do bico na hora do soninho. Depois do almoço pensei, na hora do soninho, pensei que eles iriam chorar, reclamar... mas que nada, eles me surpreenderam!” Segundo Hoffmann (2008, p. 90), “na perspectiva mediadora da avaliação [...] acompanha-se para entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propor-lhe novos desafios”.

O olhar atento do professor permite perceber aspectos subjacentes no fazer pedagógico. A exemplo do que foi escrito pela professora Maria afirmando que “hoje

as crianças adoraram a hora do conto prestando atenção a todos os detalhes, somente o “E” estava distante no momento, mas penso que preciso dar uma investigada no caso dele”. A professora demonstra interesse e preocupação com o processo de aprendizagem do aluno e nesse sentido

a visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual cada informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores (HOFFMANN, 2009, p. 48).

Considerando o aluno como ser holístico, há que se considerar todos os aspectos que envolvem sua aprendizagem. Não se concebe mais um trabalho pedagógico pautado unicamente sobre os aspectos cognitivos. Para Tardif (2008, p. 130) “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se nas emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Além dos aspectos afetivos que envolvem a aprendizagem, não há como desconsiderar o tempo de cada aluno bem como do trabalho desenvolvido. Segundo Arroyo (2005, p. 217),

temos de saber mais sobre as funções que entram em jogo no aprendizado: atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação. [...] saber planejar o tempo para que os alunos pensem seria um saber docente tão importante quanto saber definir o conteúdo e o método de ensino.

Diante de tal teoria, pode-se pensar que, na prática, o fator tempo ainda seja uma questão a ser melhor refletida e internalizada pelos docentes investigados, pois alguns diários denotam que há uma preocupação no tempo gasto para realizar alguma atividade. *“Na atividade onde eles tinham que montar o coração de quebra-cabeça, ambas [turmas] demoraram muito para montar [...]”; “[...] pareciam não conseguir chegar a uma conclusão”;* *“Ajudei eles um pouco, principalmente no corpo [...]”.* Cabe pensar que,

[...] os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos (TARDIF, 2008, p. 129).

A diversidade cultural da sala de aula, se valorizada e trabalhada, contribui significativamente no processo de aprendizagem. Conforme Arroyo (2005, p. 220), “se reconhecemos que os processos de produção e apreensão do conhecimento são culturais não tem sentido ignorar os processos culturais vivenciados pelos educandos em cada tempo da vida e em cada contexto”. Assim, cabe ressaltar que é processo a ser desenvolvido na medida em que o professor proporciona espaço para essa elaboração e construção da autonomia. Fato esse confirmado pela professora Sofia ao afirmar que, “[...] os alunos estão conseguindo expor suas idéias oralmente, estão a cada dia mais questionadores, o que é excelente”; “Ambas as turmas conseguiram expressar-se bem quanto as questões vividas [...]”.

Avaliar é considerar todas as ações e tentativas que o aluno apresenta. Considerar seus medos, suas angústias, suas certezas e incertezas, seus erros e acertos. Nesse sentido,

para edificar uma prática avaliativa mediadora, no contexto da diversidade, é preciso, portanto, ir muito além do dar aulas, corrigir tarefas e dar notas. É preciso envolver-se com os alunos, observando e refletindo acerca do conjunto de hipóteses que construímos sobre os jeitos de aprender, de fazer, de ser e de conviver de cada um (HOFFMANN, 2009, p. 48).

Para além de trabalhar o cognitivo é necessário despertar os alunos para os aspectos humanos, das relações interpessoais desafiando-os a valorizarem cada gesto positivo. Desta forma a professora Sofia propôs uma atividade que segundo ela “[...] foi bem legal no amigo secreto de cartão todos participaram [...]” envolvendo assim a todos os alunos para desenvolver neles um espírito solidário e amigável, avaliando que “[...] foi bem interessante ver a cara de alguns”. Na esteira de Arroyo (2005, p. 19) concordamos “que na medida em que a infância, adolescência e juventude reais estão tomando assento nas carteiras das salas de aula, poderemos ter outros diálogos e outros convívios entre mestres e alunos”. Isso será possível na medida em que os professores estiverem dispostos e imbricados nesse perfil profissional.

4.3 DIÁRIOS DE AULA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE

Levar em consideração a idiosincrasia dos docentes é essencial na análise que este estudo assume, pois está intrinsecamente ligado às concepções de cada professor. Há diários docentes em que se podem perceber os detalhes descritos em cada diário de aula, ou os registros de forma mais prolixa, o que Zabalza denomina como tipo de diário analítico e jornalístico respectivamente. Como também os registros feitos de maneira sucinta e objetiva. Desta forma, “o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta” (ZABALZA, 2004, p. 41).

Ainda que a presente pesquisa não se proponha a analisar concepções pedagógicas presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores investigados, não se pode desconsiderar que as crenças sobre as quais se assentam as atividades docentes apareceram de forma expressiva na análise dos diários, o que explica que se deva deter um olhar mais atento sobre este aspecto.

Nesse sentido, nos diários das professoras, percebe-se que as mesmas revelam diferentes concepções epistemológicas, portanto distintas metodologias em relação à sua ação docente. De acordo com Moretto (2010, p. 38),

para o planejamento das práticas pedagógicas é fundamental o professor ter a noção clara de sua opção epistemológica, pois sua aula será o reflexo de sua epistemologia. Se, para o professor, o conhecimento é uma descrição de mundo, ele planejará suas ações no sentido de descrever com precisão o mundo físico e social, propondo verdades que independem do sujeito.

Assim, os aspectos que sustentam a prática docente dos sujeitos investigados não estão explícitos, portanto os comentários aqui elaborados partem do foi inferido a partir da leitura dos diários. A ação docente muitas vezes é realizada sem que haja alguma teoria ou epistemologia específica registrada nos diários. As professoras expressam suas opiniões, mas não as categorizam como uma concepção específica. Tal fato evidencia-se no excerto da professora Ana a seguir: “*Ouve-se muito, que nos dias de*

hoje os alunos não querem “nada com nada” e que não vale a pena tantos projetos e planejamentos”.

Para Arroyo (2005) os alunos que aparentemente estão “desatentos”, aguardam que as professoras os ajudem a encontrar os significados desejados, e afirma: “o fato de serem desatentos nas aulas não significa desinteresse pelo conhecimento. Podem nos indicar que os saberes escolares nem sempre chegam às grandes interrogações que já vivenciam e de que eles buscam conhecimento e significado” (p. 115). Outros diários apontam para questões epistemológicas. “[...] *poucas professoras se deram conta que se aprende apenas conversando, ou ouvindo*”; “*Às vezes é muito mais proveitosa à aula em que um dos períodos só se fala e se ouve, mas a Direção e a supervisão não aceitam esse sistema!*”; “[...] *tenho que persistir muito através do diálogo*”. Segundo Becker (1999, p. 335) o professor

acredita que seu ensino tem poder ilimitado para produzir aprendizagem; se esta não ocorre, a culpa é inequivocadamente do aluno. Toda a avaliação passa a ser processada à base desta fundamentação. O subproduto inevitável de tal relação didático-pedagógica é a morte da criatividade. Não há lugar para a novidade em tal relação. Reproduz-se o que já existe; o que não existe não pode ser reproduzido; o que não pode ser reproduzido não tem valor pedagógico.

Podemos então dizer a partir da fala do autor, que a falta de clareza pressupõe que um professor se diga construtivista, enquanto a prática está recheada pelo tradicional, por exemplo. A ideia de construtivista talvez possa ser atribuída ao fato do professor tratar bem seus alunos, porém os conteúdos são pensados e desenvolvidos a partir do que ele (professor) entende como importante para aquele momento. De acordo com Becker (1999, p. 334) “a epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento teórico-filosófico da pedagogia de repetição ou reprodução”. Nesta perspectiva, pelas análises realizadas, pode-se perceber que falta clareza nas concepções que pautam a ação docente.

Ficam implícitas, também, as concepções da professora Ana, em relação ao papel do professor ao escrever, que este deve “[...] *trazer para a sala de aula, o ânimo, o prazer e a alegria pelo estudo*”; e que o trabalho docente “[...] *às vezes é desanimador, sem propósitos, não conseguimos atingir nossos objetivos [...]*”. Nesse diário não se evidencia menção alguma à subjetividade dos alunos, centrando no professor a responsabilidade tanto pelo ensino quanto pela aprendizagem. Este destaque é feito por entendermos que a motivação e o desejo pelo aprender, pelos estudos, é um

aspecto peculiar e interno de cada sujeito, não apenas algo externo que determinará a vontade de estudar. De acordo com Tardif (2008, p. 228),

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano das professoras em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.

A ideia de o professor levar para a sala de aula atividades planejadas por ele, entendendo que deva seguir o currículo pré-estabelecido, como algo desconexo de um projeto mais amplo, pode muitas vezes causar frustrações no trabalho docente, afinal os alunos em seu processo de aprendizagem evoluem e certas atividades já não lhes são tão interessantes e motivadoras. “*Os alunos estão na faixa de idade de 9 anos “[...] durante a atividade ouvia alguns comentários tipo: se o coelho não existe, porque estamos fazendo o ninho?”*” e a professora Ana complementa que “[...] conforme estudamos o coelho também é um dos símbolos pascais”. De acordo com Becker (1999, p. 333) “o sujeito reproduz pela experiência, o meio; não o transforma”. E a professora Ana conclui escrevendo: “*Enfim, para finalizar, perguntei se eles gostariam de fazer algo a mais para decorar o ninho e eles responderam que gostariam de fazer uma carinha de coelho*”; “[...] tiramos fotos para colocar no site da escola”. Lamentavelmente, diários que registram este tipo de concepção e metodologia de trabalho denotam que ainda há este tipo de prática pedagógica nas escolas.

Podemos pensar que tal situação ocorre quando o professor entende que é ele o responsável pela aprendizagem do aluno. Fica relegado para um segundo plano a realidade social e cultural na qual se insere no contexto atual. Não há como negligenciar que

estamos em tempos em que essas polaridades entre tempos de menoridade, incapacidade de fazer escolhas, infância, adolescência, juventude, *versus* tempo de maioridade, capacidade de fazer escolhas, vida adulta, parecem estar se desmoronando. Com a modernidade recebemos a encomenda social, moral e cultural de levar as novas gerações de menoridade à maioridade de juízo (ARROYO, 2005, p. 166).

Nesse sentido, a professora Ana ao tratar do quanto os alunos produzem em sala de aula porque é uma turma que não apresenta dificuldades de aprendizagem, e acompanhando diariamente, afirma: “*Nos processos de avaliação diários, percebo o quanto os alunos são rentáveis e comprometidos [...]*”. O que se denota nesse excerto

é uma preocupação docente sobre o que cada aluno produz e como se engaja no trabalho proposto pelo professor.

Ouvem-se muitas vezes as professoras afirmando sua proposta metodológica em uma perspectiva construtivista, porém suas práticas são pensadas e planejadas de forma que os alunos tenham que trabalhar exatamente aquilo que é proposto e trazido pelo professor. Isso é resultado de uma concepção epistemológica que não mudou, que está arraigada ainda, na mera reprodução. “O aluno deve executar tais ações a fim de conseguir o objetivo já delineado pelo professor; e nada mais. Nem pensar num objetivo trazido pelo aluno. Não pode haver surpresas” (BECKER, 1999, p. 333).

A prática docente está permeada, cristalizada naquilo que há séculos foi ensinado. Ou seja, reproduz-se aquilo que foi aprendido ao longo da vida e da formação docente. Na visão de Bolzan (2009, p. 23) “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”. Por mais que haja a intenção de mudança e novas práticas, sempre se recai sobre aquilo que está internalizado. Becker (1999, p. 335) contribui significativamente ao afirmar

que a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem esta mudança de paradigma – superando o empirismo e o apriorismo – certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática docentes.

Nesse sentido, a caminhada é grande em busca de propostas e práticas que superem tais paradigmas. Conforme seguem alguns excertos dos diários da professora Ana: “[...] pois os objetivos foram alcançados também, no restante das atividades”; “Nos últimos dias tenho trabalhado muitas coisas legais com meus alunos”; “[...] alguns tópicos que foram colocados na avaliação, advertindo o aluno sobre sua postura e falta de interesse pelos estudos” evidencia-se que há um centralismo docente. Reafirmamos portanto, que a prática docente precisa ir em busca daquilo que os alunos tem de interesse, valorizando as individualidades e os tempos de aprendizagem de cada um.

Apona-se também para a reflexão sobre os aspectos relativos às concepções e paradigmas educacionais e pedagógicos. Quando uma instituição de ensino prega uma determinada prática metodológica, compreende-se que a prática docente deve ser

equivalente aos pressupostos gerais instituídos. Ao que indicam os diários seguintes da professora Emília, há práticas em que fica uma lacuna, ou seja, há um distanciamento entre o discurso e a prática metodológica. “*Em todas as reuniões pedagógicas está sendo colocado sobre a renovação do PPP da escola e frisando que nós trabalhamos por Projetos*”, porém, “[...] *no fim da reunião passou uma lista para a formação das comissões para (páscoa, carnaval, Natal, Dia das Mães...) não estaríamos fugindo da nossa metodologia?*”.

Esses excertos apontam para uma reflexão docente e um dar-se conta de que realmente a proposta está equivocada e que precisa de novos rumos e outros olhares. Como complementa Alarcão (2007, p. 41) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideais e práticas que lhe são exteriores”.

Cabe à escola proporcionar espaço de reflexão aos docentes e em conjunto redimensionarem sua proposta de ação pedagógica, focando-a para um mesmo objetivo, ajudar os alunos a transformarem as informações em conhecimento. E conhecimento significativo, legitimado.

O papel da escola na visão de Moretto (2010) é proporcionar aos alunos conhecimentos socialmente elaborados, construídos, objetivando inseri-los em uma realidade e cultura singular preparando-os para serem cidadãos que saibam enfrentar a vida em seu contexto mais amplo, que é o social. Afirma esse autor (p. 37) que “os saberes socialmente construídos, socializados e legitimados são a matéria-prima na relação entre o professor e o aluno”.

Nessa perspectiva professor e aluno se colocam em uma relação pedagógica em que ambos aprendem, pois há uma relação dialética de trabalho. Há uma construção conjunta, todos contribuem, crescem e constroem conhecimento. A exemplo disso, os alunos “[...] *poderiam modelar o animal que gostariam de ter*”; “[...] *do jeitinho deles, eles colocavam as patinhas, rabinho [...]*”. A ênfase dada pela professora Maria é a construção da autonomia, da criatividade, do conhecimento, transformando uma argila em algo que dê sentido e significado para os alunos.

Redimensionar o planejamento e a ação pedagógica significa ter um olhar aguçado sobre o mundo e a realidade que os cercam. Oportunizar espaço para que os alunos sejam autores de sua própria aprendizagem pode-se pensar que nada mais é do que desenvolver a sua autonomia. Segundo Delors (2006, p. 152), “a contribuição das

professoras é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”.

Essa abordagem leva em consideração que a aprendizagem ultrapassa o mero sentido de reprodução dos conteúdos escolares, pois permite redirecionar todo o processo pedagógico, toda a escola. Prática essa, que nem sempre é perceptível no contexto escolar. Para efetivá-la, Bolzan (2009, p. 27) sugere que,

refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo de encontros e desencontros, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, saberes.

Reflexões essas que podem ser iniciadas a partir dos registros dos diários docentes bem como de todos os demais protagonistas da escola. Refletir sobre a própria prática permite depurar e qualificar a ação, tanto pessoal como profissional. Não só qualifica o fazer pedagógico como também ressignifica as relações interpessoais, tanto com seus pares, enquanto docentes, bem como com seus alunos.

4.4 DIÁRIOS DE AULA: AS SUBJETIVIDADES PRESENTES NO COTIDIANO DOCENTE

Considerando a perspectiva que esse estudo assume, podemos dizer que o trabalho docente tem presente aspectos de realização e/ou frustração profissional, o que algumas teorias trazidas, sobretudo, pela Psicologia Positiva denominam de bem-estar e mal-estar docente (MOSQUERA, 1996). Nesse sentido, os registros de todas as professoras evidenciam-se explicitamente tais sentimentos. Ao falar da importância do professor escrever sobre os acontecimentos de sua prática pedagógica, García (2008, p. 126) afirma que: “la competencia para escribir, para anotar, para describir, para relatar com palabras escritas emociones, sentimientos, vivencias, intereses, frustraciones, alegrías, com la dificultad que ello implica”, é sem dúvida uma técnica muito importante.

Em toda ação pedagógica mencionada nos diários de aula há uma satisfação ou uma insatisfação em relação ao ofício do professor, tal como se evidencia na fala de Maria: “*O que mais me deixou feliz foi ver o aluno “L” modelando a sua galinha, pois*

ele normalmente é um aluno mais fechado que não se deixa ser muito paparicado... mas ele demonstrou tanta alegria, mostrando e contando aos colegas, que ele tem um galo que é o papai, a galinha que é a mamãe e os filhinhos que são os pintinhos”.

Tal como se percebe a satisfação também é do aluno ao realizar a construção a partir de sua criatividade. Pode-se pensar que a satisfação discente reside nesse aspecto, o da superação, seus próprios limites foram alcançados. É relevante considerar que a ação docente expressa no diário denota afetividade na relação com os alunos, valorizando cada ação realizada por eles. A professora Maria trabalhou com os alunos a possibilidade da retirada do bico na hora do sono, no espaço escolar. Sua satisfação foi expressa da seguinte maneira: *“ao acordarem, parabeneizei a todos, dando beijos e abraços, sendo que eles me falaram: Olha profe como já somos grandes!!!”*. Cabe destacar que, ao trabalhar com o público infantil, é importante o professor estabelecer vínculos afetivos, para que se possa pensar em um trabalho pedagógico de qualidade.

O vínculo afetivo entre professor e aluno na educação infantil tem dado mostras de proporcionar segurança, tranquilidade e acolhimento dos alunos que, nesta faixa etária, deixam o convívio familiar para ingressar no contexto educacional mais formal. Em muitos casos é o primeiro contato com o mundo externo, a escola. Nesse processo de estabelecer vínculo afetivo com os alunos, entende-se que seja importante cada professor se utilizar da escrita do “diário como expressão das características dos alunos” Zabalza (2004, p. 62), a fim de conhecer o universo individual e coletivo da sala de aula.

Assim, poderíamos falar também do processo de adaptação e o quanto o papel do professor é de suma importância para que a inserção na escola seja mais tranquila, agradável e prazerosa. Assim como os alunos o professor também passa por esse processo de adaptação, toda vez que recebe um grupo novo ou uma realidade escolar nova.

Destaca-se nesse estudo e análise algo que é recorrente nos Diários da professora Maria: o uso do diminutivo quando se refere aos alunos ou a atividades realizadas por eles, conforme o que algumas palavras comprovam: *“mãozinha; jeitinho; patinhas; rabinho; joguinho; cartinhas; filhinhos; pintinhos; rodinha; ovinhos; cineminha”*. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 88) afirma que “os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização [...] são muitos”. Poderia se atribuir essa linguagem docente ao fato de serem crianças? Para a autora (p. 89)

o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno [...] que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção. Além disso, se a folha do aluno é do mesmo tamanho que a do professor, por que o diminutivo? (Tenho questionado esse linguajar infantilizante mesmo na escola regular, por entender que ele desqualifica o aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos).

Da mesma forma, é curioso observar a recorrência nos diários de aula das professoras Maria e Emília da abreviação da palavra em se referindo ao professor conforme demonstram os excertos respectivamente: “*Olha profe como [...]*” e “[...] *que a profª iria observar*”. Embora no diário de aula da professora Maria a abreviação aparece mais na escrita para registrar a fala literal dos alunos, fato que diferencia no diário da professora Emília.

Observa-se que essa abreviação só aparece nos diários de aula das professoras de Educação Infantil, o que equivale a dizer que nos diários analisados das professoras de Anos Iniciais tal fenômeno não foi observado. O que caracterizaria tal dado? Estaria vinculado à faixa etária dos alunos? Por que nos diários de aula das professoras Sofia e Ana dos Anos Iniciais não aparecem esta recorrência? Também estaria relacionado à faixa etária dos alunos? São questões interessantes que surgem ao longo das análises e, embora elas não se constituam o foco desta investigação, nos parece que seriam bons temas para investigação na área de formação de professoras.

Está presente nos diários das professoras Maria e Sofia, o desejo docente em desenvolver nos alunos, através das atividades, a autonomia, auto-estima e a auto-imagem, além do cognitivo. Tais características evidenciam-se nas atividades propostas, na educação infantil, a questão foi a retirada do bico na hora do sono em que “*cada um foi para seu colchão e ficaram esperando o sono chegar, ninguém chorou*”; na turma do 5º ano, tinham que se organizar em grupos para a realização de um trabalho para posterior apresentação em aula. E a autonomia dos alunos aparece em eles realizarem as atividades “[...] *com mais concentração e facilidade, eles conseguiram se organizar sozinhos nos grupos [...]*”.

Diante da perspectiva de um trabalho pedagógico que privilegie o desenvolvimento de tais aspectos nos alunos, pode-se atribuir e relacionar essa prática ao perfil comprometido, dedicado, responsável com que desempenham sua ação docente em sala de aula junto aos alunos? Para Bolzan (2009, p. 20)

à medida que observamos como os professoras aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos

mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando consequências significativas nas formas de intervenção.

Constata-se claramente a satisfação docente pela adesão e desejo dos alunos na atividade proposta. Valoriza as obras de arte dos alunos, afirmando em tom de realização que “[...] ficaram lindos [...]”, ou seja, mais uma vez a autonomia e a criatividade dos alunos são vistas como algo importante e valorativo. A professora Maria se encanta com o que os alunos fazem: “*A roda cantada foi um sucesso [...]*”; “*Os ovos ficaram lindos*”. Nessa mesma perspectiva as professoras Sofia e Ana demonstram suas satisfações, ao relatarem: “*A aula foi muito boa, pois elevou a autoestima*”; “[...] foi muito bom e lindo ver eles bem entusiasmados a procura de tudo [...]”; “[...] os ninhos ficaram tão bonitos, tão bonitos [...]”.

Diante destes excertos, partindo da perspectiva que a escrita é um desvelar-se, ao mesmo tempo, que é considerada um encontro consigo e com o mundo é possível pensar que a escrita permite um retorno àquilo que foi registrado e trabalhado pelo professor e, com isso, possibilita um olhar reflexivo sobre sua prática pedagógica bem como redimensionar seu modo de ser e de agir. Os diários de aula denotam riqueza na medida em que se imprimem os elementos mais significativos do trabalho docente (ZABALZA, 2004).

Nessa mesma ótica, García, (2008, p. 126), contribui afirmando que “los diários son una de las técnicas más importantes de los movimientos pedagógicos que se centran en la reflexión sobre la acción”. Essa perspectiva já vem sendo apontada e defendida ao longo desse estudo baseado em Zabalza (2004). Portanto, cabe pensar que os diários de aula auxiliam em um todo o trabalho docente quando “registram-se não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento” (ALARCÃO, 2007, p. 53).

A satisfação docente também pode ser entendida, nesse estudo, como um momento de bem-estar, de realização profissional e conseqüentemente pessoal, por estarem interligadas. Não há como separar o pessoal do profissional e vice versa. García (2008, p. 156) define que “la sensación de bienestar es fruto de un equilibrio entre las posibilidades y los deseos, entre las capacidades y las necesidades”. Sendo assim, a realização ou satisfação é fruto de um conjunto de fatores positivos que cercam o cotidiano e o trabalho.

Evidencia-se a satisfação docente nos diários de aula da professora Maria quando aponta que “*como professora, fiquei muito feliz pela postura dos meus pequenos do maternal 2*”; e a professora Ana segue afirmando que “[...] *percebeu-se o quanto eles gostaram do passeio. E a professora, fica muito feliz, [...]*”; “*Isto me deixou muito feliz, como professora, pois em sala de aula se trabalha incansavelmente esta área e parece que está dando resultado*”. Nesses excertos fica explícito que a satisfação está relacionada ao *feedback* dos alunos em relação ao que foi trabalhado durante um período de tempo específico, o qual está muito relacionado aos princípios, valores e regras de sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se que o fazer docente foi redimensionado. Partindo do que é vivido em sala de aula com os alunos, surge a necessidade de um novo enfoque nas práticas pedagógicas, o que proporciona aos alunos uma maior participação nas atividades. Segundo Arroyo (2005, p. 167), tal participação pode ser compreendida como uma nova construção de práticas em que se deve “reaprender o ofício de educar, formar sujeitos éticos, de valores, de liberdade e de escolhas”.

A satisfação docente também se expressa pelo viés do aluno quando lhe é proporcionado espaço para reconhecimento do outro, de suas qualidades e de suas capacidades. Fato é que “[...] *cada um relatou o que o colega tinha de especial e todos ficaram bem felizes*” e a professora Sofia do 5º ano utiliza as aulas de “*filosofia como autoconhecimento [...]*” oportunizando a reflexão pessoal em que “[...] *pensaram sobre sua vida escolar e familiar*”. Sobre essa temática, afirma Arroyo (2005, p. 217) “o planejamento do tempo deve incluir não somente a realização da ação, mas também a reflexão sobre ela”. Podemos inclusive, a partir das palavras do autor, refletir sobre o fato de que *alocar tempo para pensar, neste caso, seria tão importante como definir o conteúdo e o método*. Nessa mesma direção, Demo (2004, p. 23) afirma:

já não nos interessa a memorização de conteúdos, mas até que ponto nossos alunos sabem pensar, constroem sua autonomia, conseguem pesquisar e elaborar, exercitam o questionamento, argumento, fundamentação. Queremos saber da qualidade formal e política: até que ponto manejam conhecimento e até que ponto sabem o que fazer com tal conhecimento.

Talvez se possa pensar que é nesse momento que entra o papel docente, oportunizando momentos de reflexão e debate acerca das situações cotidianas que ocorrem, fazendo com que haja reconhecimento e valorização de todos independente

das peculiaridades individuais. As diversidades é que proporcionam a riqueza nas trocas e nas aprendizagens de cada um.

Seguindo nessa perspectiva, se tem uma prática em que todos se sentem acolhidos e valorizados. E com isso também se desenvolve um fator importante no processo de aprendizagem, a autoestima, que segundo García (2008, p. 162), “la autoestima se refuerza de la misma manera que se há ido creando, a través de sentimientos positivos que se traducen en pensamientos positivos a través de nuestro language interior”.

A autoestima é um fator essencial para a satisfação de cada ser humano, que deve ser construída continuamente, pois é processual (MOSQUERA, 2008). Para o aluno é imprescindível, pois ao sentir-se valorizado seu processo de aprendizagem poderá se constituir de forma mais significativa. Terá mais gosto, desejo e prazer pelo aprender. Cabe ressaltar que, ao referirmos sobre aprender, seja compreendido no sentido amplo da palavra assim como se observa nos diários dos docentes investigados: *“Durante o passeio e as trilhas, foram seguros e participativos, recebendo vários elogios por parte da pessoa responsável”* assim como *“ficaram empolgados com a sugestão de atividades [...]”*.

Nesse último registro estão implícitas duas questões para análise: a satisfação docente e a metodologia aplicada. A satisfação está presente pelo fato de tudo ter transcorrido bem na atividade planejada. Mas questiona-se a ideia de que os alunos se *“empolgaram com a sugestão de atividades”*. As atividades pedagógicas não são fruto daquilo que emerge da curiosidade e interesse dos próprios alunos? Não seriam eles os proponentes a partir do resultado das observações e percepções docentes sobre o grupo? Na prática pedagógica docente, é imprescindível que

em um grupo, cada indivíduo precisa ser reconhecido como autor de suas construções, e o professor precisa compreender as possibilidades e limites de cada participante desse processo, ao mesmo tempo em que promove a troca de experiências através da interação entre pares (BOLZAN, 2009, p. 18).

Na medida em que há um trabalho pedagógico coletivo que valorize e respeite o individual é perceptível uma satisfação de ambos. Com isso se desenvolve a relação de ajuda, de coleguismo, e quando o grupo se constitui há mais tempo, vai se solidificando nas relações interpessoais, a ponto da professora Ana relatar: *“A turma vem desde a Educação Infantil junto [...], portanto imagino que se consideram praticamente da*

mesma família, já percebi a grande ligação afetiva e de amizade entre as famílias e em cada uma das crianças”. Cabe à professora valorizar essas relações no trabalho pedagógico.

Nos aspectos subjetivos é interessante observar que os diários de aula trazem uma infinidade de aspectos dos quais também destacamos a reflexão docente, ao perceber-se parte do processo de crescimento dos alunos quanto aos princípios de convivência estabelecidos e trabalhados na escola. Ao ser afirmado pela professora Ana que: *“A turma no geral, melhorou suas atitudes e comportamentos, a professora também, reviu certas práxis e procedimentos que não estavam funcionando”* fica claro que é um caminho de duas vias e que conseqüentemente trará benefícios e satisfações para todos.

Essa satisfação docente se reverte em realização, em alegria, que García (2008, p. 176) define da seguinte maneira: “La alegría guarda relación con la implicación del profesional en su trabajo y en la mejora de la relación con las personas sobre las que ejerce su acción profesional”.

Assim como se encontram as satisfações nos diários de aula, também se fazem presentes os aspectos que levam as docentes aos sentimentos de frustração. Portanto, os diários são um retrato daquilo que acontece no cotidiano do professor.

A frustração docente se enquadra no que também se pode denominar de mal-estar docente. Ao falar das causas deste mal-estar e estresse docente, García (2008, p. 27) classifica em duas ordens: “primer orden, que serían los que inciden directamente sobre la acción del profesor de su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas, y factores de segundo orden, que serían aquellos que tienen relación con las condiciones ambientales, con el contexto en que se ejerce la docência”.

As frustrações no contexto deste estudo retratam aspectos do ambiente de trabalho, não somente com questões que envolvem diretamente os alunos. A professora Emília se frustra, no início do ano, por ter uma auxiliar ou atendente que deveria ajudar, ao escrever que *“[...] cabe à ela (atendente) dar procedimento e dar sequência nos planos diários da professora”*. Com a saída de duas professoras, a escola passa a reestruturar seu quadro docente e novamente aparece o aspecto da frustração.

No momento de entrega de um dos diários, o relato oral da professora aponta que nenhuma das auxiliares da escola deseja trabalhar em sua sala de aula por causa dos alunos, consideram-nos muito “danadinhos”. De acordo com Tardif (2008, p. 130), “um

componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não”. E seguindo nessa perspectiva o mesmo autor ainda afirma que “enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle” (p. 129-130).

A prática docente de Emília é permeada de satisfação e frustração. Satisfação porque se percebe em sua escrita, bem como em sua oralidade, na entrevista, o quanto se sente realizada ao trabalhar com essa faixa etária de alunos, educação infantil - 3 anos. Frustração, pela falta de uma auxiliar em sua sala de aula, pois tem aluno de necessidades educativas especiais, que requer tempo e dedicação de atividades mais dirigidas individualmente. O fato de a turma ter pouca organização e limites quanto às rotinas da educação infantil, também a deixam com sentimentos de incômodo, conforme expressa: “*(a rodinha) [...] quando acontece dura cerca de cinco minutos*”.

No início de seu trabalho pedagógico com a turma, houve a necessidade de retomar inúmeras vezes as combinações de regras de convivência para que os alunos conseguissem se organizar no coletivo, respeitando-se mutuamente. A professora relata possíveis fatores que levaram a turma a ter essa postura diante das atividades e rotina cotidiana. Segundo ela, conversando com a Coordenação Pedagógica, chegaram a seguinte conclusão: “*[...] pensamos que devido à troca constante de profes, a turma perdeu a referência (trocou 8 vezes de profes)*”. Realmente, para a faixa etária de três anos, há que se considerar que as trocas seja algo significativo. Há que se concordar com a professora, o quanto essa questão influencia negativamente no aspecto de referência adulta para os alunos.

Outro aspecto é a postura profissional, ao afirmar: “*Acreditamos que isto também tenha influenciado no ritmo da turma, pois a mesma (atendente) é bem agitada [...]*”. Nesse sentido, encontramos em Tardif (2008, p. 129) “os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor das professoras”. Entende-se que momentos de reflexão sobre o fazer docente sejam necessários para repensar e redirecionar a prática pedagógica, contemplando assim os sujeitos reais desse processo.

Evidenciam-se, em um dos diários de aula, críticas em relação à forma com que a instituição estrutura sua proposta de ação pedagógica. Escreve em seu diário, que há combinações feitas em reuniões pedagógicas em que todas as professoras concordam, é proposto comissões de trabalho, porém, ao saírem da reunião e nos dias seguintes cada

uma – professora - segue sua rotina sem haver nenhuma mudança ou ação mais específica e significativa sobre o que fora combinado. E afirma: *“Tem coisas que nem vale a pena discutir”*. *“Tenho pra mim que estaríamos trabalhando datas comemorativas”*. *“[...] muitas colegas defendem as comissões justificando a cobrança dos pais”*. O que a professora defende é que *“poderíamos organizar comissões para trazer os pais para a escola, como: oficinas de artes, palestras e jogos”*. Em síntese, proporcionar atividades nas quais os pais também poderiam – ou deveriam - fazer parte.

Aqui cabe uma reflexão acerca do papel que as escolas desempenham no contexto em que se inserem. Realmente se preocupam em trazer os pais para serem parceiros, oferecendo atividades que os motivem a participar mais efetivamente das atividades dos filhos?

Enquanto isso, a professora Emília, segue realizando sua prática pedagógica e ressalta-se que ela tem o hábito de escrever seus diários diariamente, só não os denominava: diários de aula. Conforme a fala da professora, *“o registro de aula... ahhhhh... no caso do meu registro posso me vê como pessoa não só como professor”*, denota uma preocupação docente em não apenas desenvolver as atividades com os alunos, mas ir além, preocupar-se consigo, perceber-se primeiramente como pessoa, ou seja, valorizar os aspectos humanos que permeiam os profissionais. Pode-se pensar aqui na lógica de que, se o aspecto pessoal está em harmonia, conseqüentemente, se refletirá no profissional.

Nos diários escrevia suas satisfações e frustrações docentes, o que acontecia em sala de aula. Usava essa escrita como *“forma de desabafo, uma vez que fora da escola, não tenho com quem conversar sobre as questões de trabalho”*, conforme relato em entrevista. Com isso ao retornar e fazer a leitura do que escrevia, avaliava sua prática, revendo onde e o que deveria ser repensado, redirecionado. Assim, foi qualificando sua prática pedagógica e sua compreensão e forma de agir com os alunos. Ainda na entrevista aparece que no início tinha dificuldades na escrita, na sua forma de expressar as ideias. E hoje conclui que os diários qualificaram também sua escrita, melhorando-a significativamente.

Os impasses na atuação docente são desencadeadores de frustração, segundo o registro da professora Ana *“não há quem não ouviu falar que no meio educacional existem dias de euforia e outros de decepções, até os mais experientes confessam que às vezes pensam em desistir”*. Faz uma justificativa afirmando: *“[...] voltei para a sala de aula depois de muito tempo fora, embora estivesse trabalhando sempre em escola”*.

Deparar-se com algo, de certo modo novo e que gera desconforto, possivelmente tenha causado essa reação na docente.

As situações transcorridas fazem a professora pensar que a educação e o ensino hoje são muito desgastantes, uma vez que não se destina mais o valor que tinham em tempos anteriores. As frustrações diante dos equipamentos eletrônicos também foi motivo para desabafar no diário: “[...] *naquele dia tudo emperrou e eu não consegui dar a minha aula durante mais de meia hora*”. Sua chateação aumenta porque “[...] *os alunos já estavam totalmente dispersos, não estavam nem um pouco interessados em símbolos pascais, reclamando da demora, uma balbúrdia só*”. Por fim, expressa sua indignação: “*Pedi várias vezes, que se calassem, para que eu pudesse apresentar os símbolos, mas nada consegui*”. Depois de certo tempo “*enfim consegui controlá-los. UFA!*”.

Um tom de desabafo. De controle da situação novamente. E sobrevêm alguns questionamentos: a frustração docente seria tamanha a ponto de perder o “controle” sobre os alunos ou ainda ter que solicitar que “se calassem”? Haveria outra forma de organizar os alunos naquele momento? Não seria possível contar com a compreensão e colaboração dos alunos na situação presente?

É fato que muitas vezes há situações em que o professor se depara com situações como a citada anteriormente. As tecnologias são consideradas ferramentas de apoio pedagógico, porém, podem em algumas situações, causar transtornos em seu funcionamento e conseqüentemente desordenar as atividades planejadas, o que por sua vez gera o mal-estar docente. Nesse sentido buscamos também em García (2008) o conceito do que vem a ser o mal-estar docente. Afirma que:

El malestar emocional es ese estado de contrariedad en el que sentimos que las circunstancias nos son desfavorables. Las personas, cuando las cosas no salen como desearíamos, tenemos un sentimiento negativo que nos lleva a autocastigarnos. Es como si por no conseguir aquella cosa que deseamos, dejásemos de querer seguir viviendo, al considerar que la vida sin aquello no tuviera ya sentido (p. 152).

Nesses casos há que se ter um cuidado para que as frustrações, ou esse mal-estar não tomem uma proporção que venha prejudicar o trabalho pedagógico. Pois “este sentimiento de todo o nada es un sentimiento negativo que nos impide alcanzar el bienestar” (GARCÍA, 2008, p. 152). E para trabalhar essas frustrações, uma das possibilidades são os diários de aula. Ao registrar seus sentimentos vividos, o professor

já faz um desabafo, o qual serve de catarse bem como de retomada, de reflexão, acerca das situações ocorridas e conseqüentemente qualifica sua ação pedagógica.

Destacamos nessa investigação que as quatro professoras são unânimes ao trazer em seus diários, suas frustrações sobre a agitação e postura dos alunos. Os excertos evidenciam tal constatação: *“Hoje a turma estava bastante agitada. Precisei conversar bem séria com eles [...] devido ao mau comportamento deles”*; *“As crianças estavam inquietas [...] A turma 522 está muito agitada [...]”*; *“[...] os torna um tanto agitados”*; *“A turminha MB é bem agitada, esta semana foi bem complicada [...]”*. Essa agitação dos alunos, descrita pelas professoras, pode ser talvez uma decorrência de algo que o grupo esteja vivenciando que os deixa mais ativos, ou a necessidade de movimentar o corpo. Como escreve Arroyo (2005, p. 15) *“nem tudo é indisciplina nas escolas. [...] a pedagogia escolar é como uma combinação de imagens e cores. O importante é acertar com sua combinação e com o foco que dê sentido a imagens e cores por vezes tão chocantes”*.

Entende-se que toda aprendizagem passa pela via corporal, portanto, esse corpo se movimenta, se expressa, se manifesta de diferentes maneiras. E é esse olhar que as professoras precisam ter sobre seus alunos para não classificá-los e rotulá-los, mas sim acompanhar individualmente para intervir e mediar as diferentes situações, como afirma o excerto da professora Maria: *“Após a conversa a turma deu uma acalmada, mas precisei ser bem firme com eles até o final do dia”*. Os alunos nessa faixa etária de educação infantil e anos iniciais necessitam constantemente de limites claros.

Em algumas situações, o mal-estar docente está diretamente ligado à impossibilidade de dar conta de seu exercício e das questões pedagógicas que o ofício exige (HOFFMANN, 2008). A frustração seria menor ou inexistente, se houvesse melhores condições de trabalho, sem as exigências de atender a demanda muitas vezes de ordem familiar e social para além de preocupar-se com a aprendizagem dos alunos.

A professora Ana se depara com uma situação em que a frustração foi inevitável: *“Em outro momento, faltou-me paciência. Tenho um aluno que ainda não consegui entendê-lo. Não gosta de nada, tudo é cansativo, nada o estimula a realizar as atividades. Poderíamos aqui relacionar paciência com tolerância e seguir o conceito de Garcia (2008, p. 322) ao afirmar que “la tolerancia es otra de las capacidades que ayudan al desarrollo de la valoración del outro”*.

Nesse sentido, há que se encontrar mecanismos para diagnosticar o que desencadeia esse conjunto de condições para esse aluno em seu processo de

aprendizagem. A questão talvez resida no aspecto motivacional. Valemos-nos de García (2008, p. 230) para conceituar motivação: “la motivación es la fuerza que mueve a la persona, el factor que determina que realicemos un movimiento hacia algún sitio”. A desmotivação do aluno pode provocar a frustração do professor pelas ações que vão se sucedendo, fato que se ilustra em que “[...] *um grupo se distraiu com brincadeiras de mau gosto, acharam cansativo [...]*”. Outro fator presente é quando uma atividade não é algo desejado e interessante aos olhos dos alunos e com isso gera insatisfação, ao mesmo tempo em que a concentração fica reduzida.

A frustração docente pode ser observada no excerto da professora Maria a seguir: “*O R, o J, o H e o E estavam muito agitados, bateram nos colegas sem nenhum motivo e ainda achavam graça*”. Essa é uma questão muito presente no cotidiano escolar, na qual as professoras não se sentem em condições de intervir e mediar os conflitos existentes. Para García (2008, p. 361):

Los conflictos en las aulas son un problema creciente que incide de forma decisiva en el deterioro de las condiciones laborales de los docentes en los últimos años. Por esta razón, deberíamos mejorar nuestras capacidades personales para controlar los conflictos que puedan aparecer en nuestras aulas si queremos incrementar el aprendizaje de los alumnos y mejorar nuestro bienestar docente.

Nas situações conflitivas o papel do professor é o de autoridade para conciliar e mediar as relações. Por isso mesmo, pensamos que não há como ter atitudes autoritárias. E a autoridade se constrói a partir das relações de confiança, de respeito, da capacidade de estar motivado com seu ofício. Envolver os alunos em ações que sejam de seu interesse e que atendam suas curiosidades pode vir a ser uma alternativa pedagógica interessante de qualificação dos processos educativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo, nos parece interessante retomar o ponto de partida. Dessa forma, os diários de aula de professoras dos anos iniciais e educação infantil, objeto deste estudo, caracterizaram e permitiram um novo e diferente olhar sobre o fazer docente. Nesse sentido, faremos agora uma espécie de resgate de alguns aspectos da pesquisa para assim dialogar com os dados e as análises realizadas ao longo da investigação. A problematização do objeto de estudo recaiu sobre quais dimensões pedagógicas são expressas (ou não), nos registros dos Diários de Aula das professoras - sujeitos de pesquisa - de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos objetivos estabelecidos nesse estudo - identificar as dimensões pedagógicas presentes nos registros dos Diários de Aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa; analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula; apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática docente - foi possível identificar as dimensões pedagógicas: planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, bem como aspectos objetivos-descritivos e aspectos subjetivos – frustração e realização docente – que se fizeram presentes nos diários das professoras. Assim foi possível analisar essas dimensões e perceber de forma explícita e/ou implícita o que norteia o trabalho docente. Nesse sentido, podemos ilustrar de que forma os diários de aula serviram como instrumento de reflexão sobre as dimensões presentes na prática docente e expressas na elaboração dos diários.

Pensando na análise de modo geral dos diários das professoras podemos afirmar que elas trazem em sua prática diária os aspectos pedagógicos. Há uma preocupação com o planejamento das aulas e atividades, porém em alguns diários a proposta de atividades não vem seguida de um diagnóstico na turma contemplando seus interesses e sim de algo pensado a partir dos conteúdos a serem trabalhados naquele ano. E quando proposto pela professora sem ser uma curiosidade discente, torna-se um desafio maior para mobilizar o grupo frente a determinadas atividades e ações. Gera-se, portanto, em algumas circunstâncias, aquilo que convencionamos chamar neste estudo de frustração docente.

Ao contrário, quando é algo que emerge da curiosidade e interesse dos alunos, as atividades fluem e se tornam momentos produtivos de aprendizagens significativas. Mas essa questão também perpassa pela epistemologia docente. Não são todas as professoras que estão abertas e disponíveis às mudanças. Por vezes fazem tentativas de inovação pedagógica realizando atividades de campo, mas a culminância acaba recaindo nos aspectos em que preponderam as intenções docentes.

Ainda falando sobre o planejamento docente, as professoras entendem que o mesmo deve ser flexível, porém é importante ressaltar que essa percepção não é advinda de uma reflexão *a posteriori*. Talvez por isso, para uma das professoras, apesar da percepção de que não se concebe planejamento inflexível, é perceptível a frustração quando algo previsto por ela não corresponde de maneira pensada, planejada. Há pouca reflexão docente sobre a ação pedagógica empreendida no cotidiano escolar. A constatação de planejamento flexível provém das observações no cotidiano da sala de aula, quando os alunos interagem e participam (ou não) ativamente das atividades.

Outro fator observado e analisado é sobre o registro de cada uma das professoras. As professoras Emília e Sofia realizavam suas anotações ao final do próprio planejamento, apontando o que foi produtivo ou não, o que foi trabalhado no dia, o que não ocorreu e o seu motivo, porém, não entendiam o registro tal como propõe Zabalza (2004). Ainda utilizavam o registro para apontamentos sobre aspectos discentes que eram utilizados na avaliação descritiva ao final do trimestre. Portanto, as professoras investigadas não costumam avaliar o próprio trabalho.

Evidenciou-se também uma preocupação docente em relação à aprendizagem dos alunos. Nos diários também observei que três professoras - Maria, Sofia e Emília - demonstravam a preocupação de dispensar um atendimento individualizado aos alunos e a suas aprendizagens. Há uma valorização sobre cada aluno no momento da realização das atividades respeitando-o nos aspectos: de autonomia, de incentivo, estímulo, criatividade, expressão, respeito à autoria, aqui entendida como a expressão original das ideias dos alunos. Cabe ressaltar que estas três professoras têm mais tempo de experiência docente.

As atividades propostas por estas docentes priorizam aspectos de desenvolvimento pessoal, de pensar sobre o que está fazendo. Privilegia assim, desenvolver os alunos para serem seres pensantes, críticos e autores de seu próprio processo de aprendizagem.

Estão presentes nos diários das professoras de Educação Infantil- Maria e Emília- o desejo e a necessidade de trabalho conjunto com a família. Ou seja, estabelecer parcerias entre escola e família tem um caráter de interação e de auxílio, pois assim como as professoras da pesquisa, também entendemos que a família desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, acompanhando, incentivando e auxiliando o desenvolvimento integral do aluno.

O vínculo afetivo entre professoras e alunos também fica claramente expresso nos diários. Entendemos que em qualquer faixa etária esse vínculo seja importante, porém ao se tratar de Educação Infantil e Anos Iniciais é imprescindível que haja a preocupação e o estabelecimento do mesmo, pois com o vínculo as relações se estreitam e a parceria vai se afinando em um compasso, no qual todos se sentem bem e tudo tem um funcionamento mais harmônico. Nas palavras de Freire, *uma escola tem que ser um lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.*

Os aspectos subjetivos da prática docente, tais como realização e/ou frustração profissional estão presentes em praticamente todos os diários analisados. São vários os aspectos que levam à satisfação ou frustração docente. A satisfação passa pela via do sentir-se realizado com sua prática e a aprendizagem dos alunos. A frustração é provinda de diferentes vias. Seja a partir dos desencantos com sua prática em sala de aula, até as questões institucionais.

Quando questionadas para apontarem aspectos positivos e negativos sobre a experiência de escrever sobre seu trabalho, apareceram aspectos de que o registro ajuda a analisar e rever o planejamento e a prática e ainda ver quais foram as dificuldades enfrentadas para assim repensá-las. Serve como forma de desabafo e de auto-avaliação. Perceber o que os alunos gostaram da aula também fez parte da verbalização docente. Para uma das professoras, os diários de aula ajudaram na melhoria de expressão oral e escrita, pois considera que tem dificuldades nesses dois campos e esse modo de escrever sobre o que faz em aula, tem lhe ajudado a elaborar e reorganizar sua expressão.

Considerando que a escrita é (re)elaboração e é processo artesanal, quanto mais se escreve, mais a pessoa vai se aprimorando permanentemente. Nesse sentido, “escrever diários de aula exige também uma organização daquilo que se quer registrar” (HERBERTZ e VITORIA, 2011, p. 06). Entende-se que para a professora em específico realmente a escrita dos diários tenha contribuído de maneira eficaz. A escrita

é um desvelamento de si. Para tanto, é preciso aprimorá-la com o objetivo de diminuir a lacuna entre o que se quer dizer, o que se diz e o que o leitor ouve, compreende.

Ao apontarem as diferenças entre os diários de aula e outras formas de registro, relatam que os diários de aula permitem escrever sobre as particularidades de cada uma, sendo algo mais pessoal, individual. Momento em que se configura perceber-se enquanto pessoa e profissional, conhecendo seus anseios, angústias, incômodos e o que as deixam felizes. Em relação a outros tipos de registro, foi relatado: as planilhas a serem preenchidas por determinação da escola, os apontamentos docentes em relação ao desempenho de cada aluno para servir na avaliação trimestral, pesquisas institucionais, assim como houve uma professora que só fazia o registro sobre sua prática.

Denota-se aqui que de uma forma ou de outra, a escrita se faz presente no cotidiano docente. Porém, o que esta pesquisa se propôs a investigar é o quanto o professor efetivamente escreve sobre sua prática e depois a retoma para refletir sobre a mesma e conseqüentemente traduz esse movimento em depuração e qualificação profissional.

As professoras também afirmam que os diários de aula contribuem significativamente na retomada do que pode ser melhorado, o que pode se fazer de diferente, o que não deu certo, proporcionando assim retornar tantas vezes quantas forem necessárias, uma vez que o registro favorece esse revisitar o que foi escrito. Uma das professoras salienta que os diários auxiliam na sua qualificação profissional por proporcionar a auto-avaliação, repensar a metodologia, a didática, o próprio comportamento, entendendo como algo construtivo. No nosso entender, esta é a riqueza dos diários de aula, poder voltar e rever todos os acontecimentos, repensá-los e replanejar redirecionar os aspectos que foram positivos bem como manter o que deu certo, aprimorando cada vez mais.

No geral fica constatado que a partir dos diários de aula as professoras desta investigação, atribuem aos diários um valor inestimável pela sua abrangência e possibilidades de expressão. Nele encontram espaço de desabafo, de catarse e que permite retornarem para reler e fazer novas análises sobre sua ação pedagógica, podendo redimensioná-la e ressignificá-la a todo o momento.

Destacamos aqui que a prática de escrever sobre a ação docente não se faz muito presente no cotidiano das professoras. Dito de outra forma, mesmo as professoras que já registravam suas práticas, não o faziam na perspectiva apontada por Zabalza (2004). Muitos dos escritos das professoras recaíram sobre as anotações feitas sobre os alunos.

Os cursos de formação docente abordam a questão debatendo textos de autores que vão ao encontro do professor reflexivo, porém fica nesse campo, não se formaliza uma prática em que cada acadêmico/professor efetivamente venha registrar sobre o que faz em sua ação pedagógica.

Relatamos ainda algumas experiências já vividas no curso de formação docente em disciplinas ministradas nas quais inserimos a proposta dos diários de aula. Na medida em que aparece a questão da reflexão docente, em textos estudados, algumas acadêmicas relacionam aos diários de aula como componente dessa reflexão. Assim, percebemos que aos poucos o espaço do pensar docente vai se ampliando e tomando corpo e forma para se constituir em uma ferramenta de reflexão permanente para esses profissionais. Como o processo de educação acontece ao longo de toda a vida (Delors, 2006), há que se pensar em sujeitos que conduzam sua prática considerando as mudanças vertiginosas em um contexto de mundo globalizado. Nesse sentido, é necessário “chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 2006, p. 105). Desta forma, os diários de aula representaram um instrumento importante na vida dos docentes investigados, o que equivale dizer que tais registros foram elaborados e utilizados metodologicamente, tornando-se por isso uma significativa ferramenta de reflexão sobre tudo aquilo que se produz na prática pedagógica.

Nesta mesma perspectiva, pode-se dizer que realizar esta investigação foi extremamente rico, pois contribuiu também para refletir sobre tudo o que estava sendo analisado. E os Diários de aula oportunizaram momentos de reflexão da própria pesquisadora, fazendo com que também depurasse sua compreensão e escrita ao longo desta investigação, assim como, aprimorasse e redimensionasse sua prática docente. Entende-se portanto, que a aprendizagem é uma constante, não é advinda de uma circunstância única, isolada. Mas sim de um conjunto de fatores que proporcionam a reflexão – sobre os aspectos pessoais e profissionais - e como consequência a ressignificação da ação pedagógica. Assim sendo, concluindo esta investigação - e traçando futuras perspectivas – pode-se dizer que se faz necessário que os educadores sustentem as práticas pedagógicas em sólidas bases conceituais, acompanhadas de:

- permanente reflexão sobre a própria prática docente;
- metodologias de trabalho que promovam a discussão, o pensamento crítico, a reflexão sobre o próprio fazer docente;
- registro do cotidiano docente;

- registros escritos capazes de aprimorar o estilo de trabalho dos professores;
- registros que possibilitem uma visão anacrônica e sincrônica do trabalho desenvolvido pelos docentes.

A partir dos tópicos acima destacados, quase desnecessário seria dizer que a presente investigação corrobora a utilização dos diários de aula, na perspectiva indicada por Zabalza, no cotidiano de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais uma vez que tal sistematização conduziu a uma prática mais corrente do registro escrito - para além da mera formalidade descritiva/objetiva - se constituindo como uma metodologia de trabalho mais carregada de significação, conforme apontam os resultados obtidos junto aos professores participantes do estudo. Ao fim e ao cabo, se pode pensar que a ação docente vai se constituindo e se qualificando ao longo da trajetória profissional na medida em que se faz presente a reflexão permanente e sistemática sobre o fazer-docente, afinal cada experiência teórico-prática acompanhada de reflexão vai compondo um conjunto de circunstâncias favorecedoras ao desenvolvimento de um ofício como o nosso para o qual cada detalhe é importante para o processo. Sabemos que lidar com educação exige lidar com a ideia de inacabamento. Assim, lembrando de como tudo começou e de como o caminho foi construído e pavimentado, valemo-nos da metáfora de Mya Couto, quando ele fala no *fio das miçangas* - analogia esta que dá nome a sua última obra - para dizermos que a prática pedagógica seriam as nossas miçangas, enquanto nossos diários de aula, o fio condutor: não aparece, mas é o que sustenta a beleza do colar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel A. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel A.. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- AUSUBEL, David. [et al]. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Cidade do México: Trillas, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Cidade: Editora, 2010. ed.atual. rev.
- BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2.ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- CRÓ, Maria de L. **Formação inicial e contínua de Professores/Educadores. Estratégias de intervenção**. Portugal: Porto Editora, 1998.
- DELORS, Jacques, [et al]. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ENGERS, Maria Emília A. (org.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

- FARIA, Elaine T. (org.) RAMOS, Andreia F. [et al]. **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Brasília: Líber livro editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 8.ed. São Paulo, SP: Loyola, 1995.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H.C.. **Planejamento na sala de aula.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GARCÍA, Carlos H. **Bienestar docente y pensamiento emocional.** Madrid: Wolters Kluwer España, 2008.
- GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GODOI, Elisandra G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HERBERTZ, Dirce H., VITORIA, Maria I.C. **Os diários de aula como possibilidade de qualificação profissional dos professores em formação no Ensino Superior.** Revista Práxis, Ano VII, vol. 1 – pp. 37-44, 2010.
- HERBERTZ, Dirce H., VITORIA, Maria I.C. **Diários de Aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** In: Anais do VII Congresso Internacional de educação profissão docente: Há futuro para esse ofício? São Leopoldo: Unisinos, 2011.
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFFMANN, Jussara M. L.. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, Jussara M. L.. **O jogo do contrário em avaliação.** 5.ed. Ver. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: CHARLOT, Bernard; LIBÂNEO, José Carlos;

GIMENO SACRISTÁN, José; VALADARES, Juarez Melgaço. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LOCH, Jussara M. de P. et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga [et al.] **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, Maria C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** Novo Hamburgo: [s.e.] 1998.

MELLO, Ana M.C., VITÓRIA, Maria I. C. Textos opinativos nos concursos vestibulares: a possibilidade de conjugar os verbos ler e escrever em primeira pessoa. In: SMITH, Marisa M., BOCCHESI, [et al.] (org.) **(Sobre)escrevendo a redação de vestibular.** PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - área - aula. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MINAYO, Cecília de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORETTO, Vasco, P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSQUERA, Juan J. M., STOBÄUS, Claus. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. In: **Educação.** Porto Alegre: PUCRS, 1996. Ano XIX. Nº 31.

MOSQUERA, Juan J. M.; TIMM, Edgar Zi; STROBAUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. In: **Educação.** Porto Alegre, v.31, nº 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

NÓVOA, Antônio [et al.] **Os professores e a sua formação.** 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Inês B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, Curitiba, nº 29, p. 83-100, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acessado em 05/09/2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRISTÁN, José G. **A educação que ainda é possível: ensaios** sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 22.ed. Ver. e ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch, 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S e NETO, Vicente Molina (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 9.ed.. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5.ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VITÓRIA, Maria I.C. Trabalho de conclusão: para além da tarefa obrigatória, o reflexo de uma trajetória acadêmica. In: FARIA, Elaine Turk (org.) RAMOS, Andreia Ferreira et al. **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

XAVIER, Maria L. M. et al. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A.. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A.. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora!

Você está sendo convidada a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada: **Diários de Aula: ferramenta de reflexão da prática docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. A pesquisa tem como objetivos: (1) Identificar as dimensões pedagógicas presentes nos registros dos Diários de Aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa (professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais, acadêmicas do 5º semestre do Curso de Pedagogia de uma Universidade Privada do Vale do Rio dos Sinos); (2) Analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula e (3) Apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela pouca ou total ausência de reflexão sobre a prática docente e da relevância dessas informações para a qualificação dos Cursos de formação de professores no ensino superior.

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa, uma vez que representa importante contribuição para o conhecimento do perfil dessa comunidade de estudantes. Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista, na qual discutirá sobre sua percepção quanto aos registros e sua importância para a reflexão docente, assim como entregará à pesquisa os registros dos Diários de Aula.

Esta pesquisa faz parte da elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e será desenvolvida pela mestranda Dirce Hechler Herberthz, sob orientação da professora Dra. Maria Inês Corte Vitória.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual serão analisados os diários de aula registrados por mim, aluna do Curso de Pedagogia que atuo em sala de aula na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. Responderei a uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigada a responder todas as questões, podendo interrompê-la quando desejar.
4. Estou ciente de que os dados da entrevista e as análises dos diários serão divulgados através de publicações em artigo, apresentação de eventos em Educação em geral.
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
6. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato em cada coleta de dados.
7. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para o colaborador como para a instituição onde atua como docente nem para a instituição onde estuda, nem prevê nenhum desconforto.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Dirce Hechler Herbertz*

Assinatura do Participante

Profª Dr. Maria Inês Corte Vitória

Pesquisador: Dirce Hechler Herbertz (51) 9176-8695 – dirce.herbertz@acad.pucrs.br

Orientadora: Dr. Maria Inês Corte Vitória – (51) 3320-3620 – R: 8236 – mvitoria@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS – (51) 3320-3345 – cep@pucrs.br – protocolo CEP

- Professora de Pedagogia, Mestranda em Educação pela PUCRS.



APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Dados individuais:

- a) Professora de Educação Infantil ou Anos Iniciais?
- b) Tempo de atuação nesse Nível de Ensino:
 - 1. Que experiências tu tens na forma de registrar por escrito teu trabalho?
 - 2. Relata os pontos positivos e os negativos dessa tua experiência de escrever.
 - 3. Que diferenças tu apontas entre os Diários de Aula e outras formas de registro?
 - 4. Entendes que os registros dos Diários de Aula te ajudam na qualificação da tua prática docente?
 - 5. Gostarias de comentar algum aspecto que eventualmente não tenha sido mencionado?

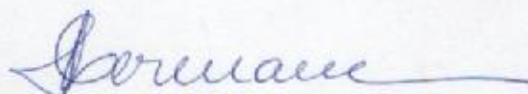
ANEXOS

ANEXO A – Documento de Aprovação da Pesquisa pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação/PUCRS.**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****COMISSÃO CIENTÍFICA****PROTOCOLO DE PESQUISA Nº¹⁸/2010****Título do Projeto:****DIÁRIOS DE AULA: FERRAMENTA DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL****Pesquisador(es):****DIRCE H. HERBERTZ
MARIA INÊS CORTE VITÓRIA**

O projeto de Mestrado atende aos requisitos necessários, tendo as suficientes especificações teórico-metodológicas, asaber:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue as especificações necessárias, incluindo telefone para contatos;
- o cronograma da pesquisa está claro, iniciando em dezembro;
- a metodologia prevê entrevistas e análise de diários de aula.
- os sujeitos da pesquisa estão especificados

Destaca-se, ainda, que os aspectos éticos estão resguardados. Não vemos necessidade de enviar ao Comitê de Ética.



Profª Nadja Hermann
Coordenadora da Comissão Científica

ANEXO 2 - Diários de aula das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Diário de aula nº 01 – professora Maria – Educação Infantil

planejar? Professora Maria
 Hoje uma das atividades que realizei com os meus alunos, foi modelar com argila o seu animal de estimação, sendo que as crianças que não tinham, poderiam modelar o animal que gostariam de ter. 10/1
 Foi tão legal ver eles modelando, pois a cada coisinha que faziam ~~eram~~ uma alegria, pedindo sempre para que eu olhasse e desse parabenos, incentivo, estímulo. motricidade
 Ajudei eles um pouco, principalmente no corpo, mas do jeito deles, eles colocavam as patinhas, rabinho, até tive um aluno que falou "Olha, prof, o corubão do Tóby!" 10/1
 O que mais me deixou feliz foi ver o aluno modelando a sua galinha, pois ele normalmente é um aluno mais fechado que não se deixa ser muito paparicado... mas ele demonstrou tanta alegria, mostrando e contando aos colegas, que ele tem um galo que é o papai, a galinha que é a mamãe e os filhinhos que são os pintinhos. Ver ele falando daquele jeito e reproduzindo isso, foi o máximo! Até as demais professoras ficaram maravilhadas. Avaliação
 Os trabalhos ficaram lindos e foram para exposição na escola.
 interações

Diário de aula nº 02 – professora Maria – Educação Infantil

combinar e planejar

Nº 02

" Depois da reunião de ontem com os pais, resolvi conversar com as crianças a respeito da retirada do bico na hora do soninho. Mostrei para eles que já estavam grandes e que não precisavam mais do bico e eles me responderam com sinal positivo que haviam concordado com decisão. Depois do almoço pensei , na hora do soninho pensei que eles iriam chorar, reclamar... mas que nada, eles me surpreenderam! Cada um foi para o seu colchão e ficaram esperando o sono chegar, ninguém chorou. Ao acordarem, parabenizei a todos, dando beijos e abraços, sendo que eles me falaram "Olha profe como já estamos grandes!!!". Como professora, fiquei muito feliz pela postura dos meu pequenos do maternal 2."

Avaliação superação

realização

valorização
auto-estima
compromisso

Crescimento
amadurecimento

interação
contrato didático
pedagógico

Diários de aula nº 03 ao 06 – professora Maria – Educação Infantil

Nº 03

"Nossa, acredito que o joguinho da memória da nossa turma será o maior sucesso. Hoje as crianças adoraram a hora do conto prestando atenção a todos os detalhes, somente o "E" estava distante no momento, mas penso que preciso dar uma investigada no caso dele.

No momento do registro da história, que foi a pintura com tinta, eles ficaram animados, expressando -se com prazer, bem como, ao pintarem ficavam falando (esse é um tipo de atividade que posso explorar neles.).

E o jogo da turma, todos querem levar para casa, estavam eufóricos quando desviravam as cartinhas. Hoje o "G" levou para casa todo animado."

participação do indivíduo
interesse pelo aprender através do lúdico.

Nº 04

"Hoje na rodinha, o "G" comentou que brincou com o pai com o jogo da memória e que hoje a noite a mãe iria brincar com ele.

Também relembramos sobre a história de ontem.

Não brincamos com as fantasias hoje, mas foi feita a pintura no rosto enquanto que os alunos brincavam na cama elástica."

aprend.
retomada do planej.
avaliação?
autonomia dos alunos

Nº 05

"Hoje no momento da leitura, foi dado um espaço para um dos colegas "lerem" uma história para a turma. A "H" "leu" com detalhes e os colegas prestaram bastante atenção.

No final da tarde aproveitamos para colocar várias mesas com jogos para esperarem os pais.

A atividade de "Expressão Corporal" não foi realizada devido a chuva, sendo realizada em outro momento.

O jogo da memória será levado pela aluna "H."

planej.
realização meta aluna
aprend. pelo lúdico envolvendo a família

Nº 06

"As crianças adoraram fazer os bonecos, logo comentaram que os bonecos eram eles... e ficaram lindos, agora é só monta-los na roda cantada. Hoje a "M" levou o jogo para casa."

"A roda cantada foi um sucesso, os alunos ficavam comentando para quem estavam dando a mãozinha no trabalho, nomeando assim os colegas."

realização da met.
avaliação da prof.
participação dos alunos
identificação aprend.

Diários de aula nº 07 ao 10 – professora Maria – Educação Infantil

Educ. Inf.
 Oly.
 suby. realizacao docente
 suby. interesse dos alunos
 nº 07
 "Hoje o nosso dia foi cheio de atividades!! As crianças adoraram fazer o pão da "galinha ruiva", como eles falaram, todos estavam atentos, prestando atenção a todos os detalhes.

Ao retornar a receita, todos lembraram dos ingredientes, merecendo destaque o G, a M e a G, sendo que não realizei a atividade de registro, como consta no plano, pois percebi que todos relataram de forma oral todas as etapas da receita até o momento que saboreamos o "Pão da Amizade".

nº 08
 suby.
 suby. pensio aperiod.
 Oly. plan.
 "As crianças adoraram ouvir a hora do conto, bem como acharam o máximo pitar os ovinho...até eles comentaram que eram o "Pedrinho Pintor". Os ovos ficaram lindos.

Além de tudo tivemos o cineminha na escola, onde ficaram atentos ao filme. Já os brinquedos novos foram o maior sucesso."

nº 09
 suby.
 suby. aprend.
 Oly./plan.
 "A atividade da família foi muito legal e divertida. Utilizei 3 fantoches (bebê-pai-mãe) para que eles nomeassem. Após falamos sobre a família de cada um. Com os palitos de picolé, contamos quantos haviam para cada um, quais as cores e maneiras de construir a casa deles. Eles participaram bastante e demonstraram muito interesse. As casas ficaram muito interessantes."

nº 10
 suby.
 suby.
 Oly.
 suby.
 "Hoje a turma estava bastante agitada. Precisei conversar bem séria com eles e relembrar as normas de convivência. A turma não teve o faz de conta com fantasia, devido ao mau comportamento deles. O R, o J, o H e o E estavam muito agitados, bateram nos colegas sem nenhum motivo e ainda achavam graça. Após a conversa a turma deu uma acalmada, mas precisei ser bem firme com eles até o final do dia.

Também ensaiamos a apresentação para o dias das mães."

"As crianças adoraram o projeto, estavam com saudades! Hoje a M levou o joguinho da turma para casa."

Diário de aula nº 01 – professora Emília – Educação Infantil

Quarta, 2 / março / 2011

A turminha AB é bem agitada, esta semana foi bem complicada, mas ~~mas~~ consegui organizar a rotina e quando acontece dura em cerca de cinco minutos. *frustrações* *subjetivo*

Conversei com a profª Simone para não tirar conclusões precipitadas e realmente não fugiu daquilo que pensei. Ela foi a profª titular por três meses e me relatou que foi um pouco difícil, pensamos que devido a troca constante de profes, a turma perdeu a referência (trocou 8 vezes de profes). *subjetivo*

Também percebemos que a atendente não trocou de turma e foi atendente da mesma turma no ano anterior. Acreditamos que isto também tenha influenciado no ritmo da turma, pois a mesma é bem agitada e como ela mesma diz, não cabe a ela organizar rotinas e atividades. *subjetivo*

Não tiramos a sua razão, mas cabe a ela explicar o procedimento e dar sequência nos planos diários da professora. *subjetivo*

Também achamos que vários fatores influenciam nas atitudes de alguns colegas, principalmente a definição do cargo de professora que foi aberto a todos. *subjetivo*

Também, às vezes, não paramos para pensar que nossas atitudes acabam afetando outras pessoas e de uma forma ou de outra, a turminha foi prejudicada por ações que *subjetivo*

* Ver verso

PanAmericana

Diário de aula nº 01(fim) e 02 (início) – professora Emília – Educação Infantil

aconteçam a sua volta.

Fedei para a superadora, ~~eu~~ eu não dar início ao Projeto, até porque não partiu deles e acho necessário primeiro eles terem pequenas noções da retina escolar.

Recortei formas geométricas e cdei no chão formando uma rodinha. Com uma caixa cedei as mesmas figuras para serem retiradas pelas crianças procurarem onde vão sentar. Eles gostaram da ideia e divertiram-se muito. Além de conseguir organizar a rodinha, trabalhei as cores, formas geométricas, coleções e raciocínio lógico.

Quinta, 3 / março / 2011

O pai do Gustavo esteve pela manhã com nervos e me pediu ajuda; disse que não sabe mais o que fazer, que seu filho é completamente sem limites e que "eu" preciso dar um jeito!

Me imaginei pacudinho aquele pai! Respirei, acalmei e falei carinhosamente que a educação vem de casa, e nos enquanto escola usamos a nossa metodologia para ajudar no desenvolvimento da criança, mas não adianta só de nada se a família não fazer um trabalho conjunto com a escola.

PanAmericana

Diário de aula nº 02 (fim) – professora Emília – Educação Infantil

p. 02
_ / _ / _

Perguntei como era o tratamento de pais para filho e ele me respondeu: - O Gustavo faz o que quer, é ele quem manda em casa.

Me explica agora quem é sem limite? Se com três anos manda nos pais, o que vai fazer com 12 anos?

Falei pra ele um pouco de como era a nossa rotina na escola e dos nossos combinados. Disse para ele que um "não" não iria machucar o Gu, até iria lhe fazer bem, é necessário a criança lidar com as frustrações desde pequena, afinal na vida não é tudo conquista ao nosso favor.

Marcamos um dia para conversarmos com mais calma. Ele mandará o horário na agenda. Me pediu material sobre limites para ler.

Gostei muito da atitude do pai do Gu, pois ele reflete muito o comportamento de casa na escola, principalmente de gritar e querer mandar nas profs, vai ficar querendo.

Diário de aula nº 03 - professora Emília - Educação Infantil

12/03/2011 Diário 11-03

Tem coisas que nem valem a pena de ^{subir}
 cutor.

Em todas as reuniões pedagógicas está sendo
 colocado sobre a renovação do PPP da escola e
 frisando que nós trabalhamos por Projetos. plan

Até aí tudo bem porque é necessário reforçar
 isto na escola.

Porém, no fim da reunião passou uma lista
 para a formação de comissões (pácoa, carma-
 rar, Natal, Dia das mães...) não estaria
 nos fugindo da nossa metodologia?

Tenho pra mim que estaríamos trabalhando
 de datas comemorativas. Já foi colocado
 assunto em reunião e muitas coisas defen-
 dem as comissões justificando a cobrança dos
 pais. Mas cabe a nós enquanto escola apresen-
 tar a comunidade (da escola) a proposta
 da escola, já que são pouquíssimos aqueles
 que participam da reformulação do PPP.

Teríamos organizar comissões para trazer
 os pais para a escola, como: oficinas de
 artes, palestras e jogos.

O Mateuzinho (a minha latatinha) foi quem
 desenhou o meu texto, ele disse que são carros.

Diário de aula nº 04 - professora Emília - Educação Infantil

p.05

Diário nº 04

Quarta-feira 16 / março / 2011,

Visitei as oficinas de informática e Educação Física e percebi uma grande divisão de interesses da turma.

Na informática, Mateus, Julia, Valmir, Idanú, Otávio e Israel, concentraram-se, pouquíssimo e dispersaram-se facilmente.

Percebi a curiosidade deles em explorar o equipamento, pegar, morder, mexer para conhecer.

Otávio se deu conta que quando mexia no mouse a flechinha sumia da tela, quando isso acontecia, gritava muito e procurava a flecha em cima da mesa e do teclado, foi muito engraçado!

No fim da oficina, sugeri à prof. Greice que seria interessante ela apresentar os materiais que serão utilizados na oficina e que deixe eles explorarem um pouco para acalmar a curiosidade deles que se calará em algumas aulas a medida que forem surgindo outras.

Ela aceitou e eu ficarei nas oficinas para auxiliar as crianças.

Diário de aula nº 06 - professora Emília - Educação Infantil

QUINTA - 17 - MARÇO - 2011

Hoje realizamos uma conversa com os pais do Otávio referente ao seu desenvolvimento (SUPERVISORA, COORDENADORA, PROFESSORA e PAIS.)

Foi uma conversa bem tranquila e aberta. Colocamos o que observávamos na escola e deixamos bem claro que era a nossa visão enquanto educadores e por isso achávamos interessante os pais procurarem a orientação de um profissional.

No início da conversa eu fiquei um pouco nervosa, não sabia qual seria a reação dos pais, pois no ano de 2009 quando tentei conversar informalmente com a mãe, ela começou a chorar e saiu.

Correndo muito nervosa.

Na conversa de hoje ela estava bem centrada e até concordou e fez comparações sobre o comportamento do Otávio.

Já o pai deixou transparecer um certo incômodo ou decepção, não sei mas ele evitou falar.

No final eles agradeceram a preocupação da escola e comprometeram-se em procurar ajuda de especialista.

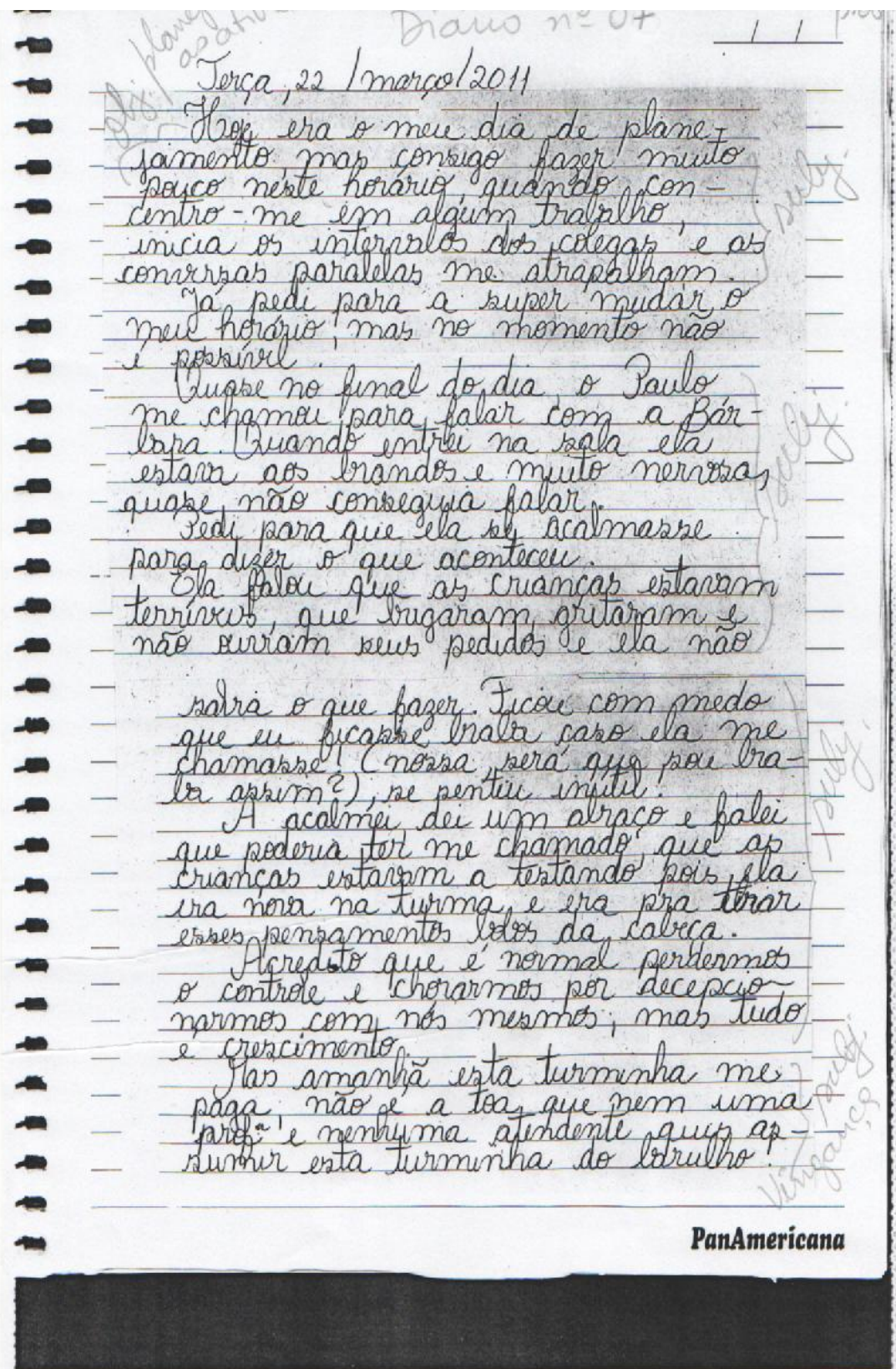
Diário nº 06

preocupação do aluno

Emília

Emília

Diário de aula nº 07 - professora Emília - Educação Infantil



Diário de aula nº 08 - professora Emília - Educação Infantil

Quando cheguei na sala, fui recebida com briga e abraços, retruí e fiz a pedrinha onde perguntei o que eles haviam feito ontem. Foi muito engraçado, todos queriam contar que brincaram, pintaram, montaram os legos, etc.

Quando perguntei quem havia guardado os brinquedos, falou briga na sala, não briga, organizou a sala... as 'falas foram' ruidosas.

Fiquei bem séria e perguntei quem viu a profª Carlota chorando e se eles sabiam o motivo. O silêncio foi total.

Expliquei que ela havia ficado muito triste porque os amigos não cumpriram os combinados da turma. Coloquei uma música calma e

pedi para que cada um pensasse no que fez e depois me falasse.

Percebi que eles embelezaram-se com suas ações e os peúcos foram me contando seus erros do dia anterior.

Mostrei a eles os brinquedos novos e eles ficaram eufóricos. Foi eu fiz uma pequena chantagem emocional.

Sabei que eles não mereciam brincar naquele momento com os brinquedos que eles tinham, que fazer por merecer, e que a profª iria observar as atitudes de cada um para brincar no momento na sexta-feira.

Coloquei os brinquedos em lugares bem visíveis mas ninguém atendeu a pedá-les, porém a todo momento vinham dizer: - eu sei que rudo né profª! (canadinhos).

PanAr

Não sei se tornei a atitude certa, mas acredito que é necessário fazer as crianças refletirem sobre suas atitudes e as consequências que as escolhas trazem.

Diários de aula nº 09 e 10 - professora Emília - Educação Infantil

Diário n-09 p. 10
111

Segunda, 25/ março/ 2011

Recebi uma pesquisa para regular com as crianças. Tudo bem. Detalhe a pesquisa e para ser entregue segunda-feira ao meio-dia. Recebi o questionário em torno das 17:00 horas.

Tem coisas que é necessário contar até 10 para não faltar com o respeito. Sai de sala em sala para saber se todos haviam recebido a pesquisa e é claro que estavam indignadas.

Fui até a secretaria e conversei com a coordenadora e disse que para mim não seria possível entregar o material solicitado, a não ser que eu inventasse no final de semana.

Ela explicou que a pesquisa veio de "cima" e que pediria um prazo a eles. Vamos ver o que vai dar.

Terça, 29/ março/ 2011 Diário nº 10

Entreguei hoje no final do dia a minha pesquisa.

Fiz com calma com atenção às crianças sem sobre carregá-las e acho que deveria ter ainda mais tempo.

Anexei junto aos materiais uma planilha das atividades e uma justificativa do porquê da data de entrega.

Fiquei a pesquisa bem interessante mas acredito que os resultados não são aqueles que eles gostariam de saber. Até porque as crianças estão em processo de desenvolvimento e a medida que isto acontece, elas vão se transformando.

* data sujeita à alteração

Diário de aula nº 01 - professora Ana – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Profa Ana -

Diário nº 01

RELATO DE UMA PROFESSORA

Sempre quando vimos ou escutamos sobre a história de um professor, nos vem em mente aquele professor que sabe tudo, que soluciona todos os problemas ou que tem as respostas na ponta da língua. Foi esta imagem que se formou na cabeça de muita gente do passado. No passar dos anos, as coisas mudaram muito, mas mudaram pra valer! Pelo menos é o que nós, PROFESSORES percebemos. Na sala de aula, muitas vezes nos vimos perante várias personalidades do futuro ali sentados esperando algo de nós, vamos ser otimistas, eu falei "personalidades", quem sabe, quantos esperam ser realmente alguém muito importante, ou desde pequenos já vem tomados pelo desânimo e muitas vezes com sono e mal alimentados. Em nossas escolas existem várias realidades, aqueles que estão ali, sem saber por que, outros estão ali pela merenda. Ainda tem aqueles, que gostam imensamente de estudar, enfim.

Como profissional da Educação e professora do Ensino Fundamental, penso que o compromisso que temos é muito grande, cabe a nós sim, fazer acontecer à educação, trazer para a sala de aula, o ânimo, o prazer e a alegria pelo estudo. Ouve-se muito, que nos dias de hoje os alunos não querem "nada com nada" e que não vale a pena tantos projetos e planejamentos. Quem sabe vamos tentar sair da mesmice vamos tentar mudar por nós mesmos, pois poucos professores se deram conta que se aprende apenas conversando, ou ouvindo. Às vezes é muito mais proveitosa a aula em que um dos períodos só se fala e se ouve, mas a Direção e supervisão não aceita este sistema! Pois tem órgãos e setores que tratam disto! Sim! Mas muitos alunos confiam é na professora! E daí! Façamos uma sondagem, às vezes é desanimador, sem propósitos, não conseguimos atingir nossos objetivos, parece que não leva a nada. A missão fala mais alto, e assim abrimos caminhos, para um mundo de seres mais humanos, mais acessíveis ao diálogo, menos individualista e que saiba dividir sentimentos. É UMA MATEMÁTICA!

Na verdade não se consegue perceber nesse registro os aspectos dimensionais como planejamento e avaliação efetiva numa perspectiva docente. O fato de ser um registro que aborda de forma mais geral, e não específico da prática docente no cotidiano da sala de aula fica difícil analisar as dimensões de planejamento e avaliação.

Acadêmica do Curso de PEDAGOGIA e

Professora do Ensino Fundamental.

So ler esse registro pode-se pensar que a dinâmica da professora está centrada em princípios pouco flexíveis? Pode-se pensar também que há, por parte da profe neste registro, uma preocupação e a forma e não tanto com o conteúdo, ou não houve o devido entendimento.

Diário de aula nº 02 - professora Ana – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Profª Ana -
Diário nº 02

TURMA: 43

Quando me formei professora não imaginava que teria tantos desafios. Após um bom tempo sem atuar em sala de aula, me foi incumbida esta missão, no ano de 2011. Trabalho em uma Escola particular, onde a exigência é bem maior, e o compromisso de cada uma de nós professoras, também. A minha turma é de 4º ano, tem demonstrado ser uma turma bastante acessível, homogenia e rápida. Nos processos de avaliação diários, percebo o quanto os alunos são rentáveis e compromissados com o dia a dia da aula, isso os torna um tanto agitados. Com bastante afinidade com a turma e os pais, tenho contornado a maioria das situações.

Ao falar sobre a realidade da turma, percebo alguns casos específicos de problemas de aprendizagem, alguns com problemas sérios de convivência familiar, com isso passam a ser afetados diretamente em suas atitudes e no processo de aprendizagem. Alguns problemas surgem no dia a dia, como agressividade e ciúmes um do outro. A turma vem desde a Educação Infantil fazendo esta caminhada, portanto imagino que se consideram praticamente da mesma família, já percebi a grande ligação afetiva e de amizade entre as famílias e em cada uma das crianças. Como profissionais que devemos ser, penso que todas essas questões são muito importantes, mas devemos preparar os nossos alunos para a vida e colocar cada situação no seu lugar, trabalhar a liberdade, o companheirismo, a amizade dentro de um contexto educacional, com limites e regras a serem seguidas, e que fazem parte de uma instituição que prima, não só pela amizade, mas por todo o processo de convivência e ensino aprendizagem. Repito, nos prepara para a vida. Nesse registro a profª já se coloca um pouco mais, falando a respeito da turma com a qual trabalha. Porém, ainda não percebo os aspectos que envolvem as dimensões pedagógicas (Planej., ensino, aprend. e avaliação).

Obj. da profª
avaliação
características a turma
obj.
obj.

Diários de aula nº 03 e 04 - professora Ana – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Mara Prof. Ana / Nº 03

RELATO DE UMA PROFESSORA

Não há quem não ouviu falar que no meio educacional existem dias de euforia e outros de decepções, até os mais experientes confessam que as vezes pensam em desistir. Eu sou professora do Ensino Fundamental no 4º ano, e este ano, voltei para sala de aula depois de muito tempo fora, embora estivesse trabalhando sempre em escola. Estas últimas semanas após ter planejado algo bem diferente para os meus alunos tive a minha primeira decepção bem pequena, mas tudo bem, isso acontece e fui em frente.

Como estamos próximos a Páscoa e trabalho em uma escola de confissão católica planejei uma aula de Ensino Religioso com a intenção de mostrar os Símbolos Pascais. A escola dispõe de vários recursos interessantes para os professores e alunos, um deles é a tela interativa, e para sua melhor conservação, a mesma é guardada dentro de um Box chaveado, mas naquele dia tudo emperrou e eu não consegui dar a minha aula durante mais de meia hora. Esperei o pessoal da manutenção para que viessem concertá-lo, porém os alunos já estavam totalmente dispersos, não estavam nem um pouco interessados em símbolos pascais, reclamando da demora, uma balbúrdia só. Pedi várias vezes, que se calassem, para que eu pudesse apresentar os símbolos, mas nada consegui. Tentei novamente, desta vez comecei a rodar o Power Point e pedi para que cada um lesse um parágrafo. Enfim consegui controlá-los. UFA!

Outro registro do diário

Em outro momento, fomos para o pátio, a fim de fazer uma motivação para a aula de Ciências e Ensino Religioso, providenciei uma lupa pra cada aluno, fiz as combinações necessárias a respeito do cuidados com aquele material e para que são utilizados. Ficaram empolgados com a sugestão de atividades, em que cada aluno deveria observar o máximo possível da natureza, foi muito bom e lindo ver eles bem entusiasmados a procura de tudo, desde um pequeno inseto até um ninho de passarinho de fácil acesso.

Infelizmente logo, alguns perderam a motivação e perguntaram o que fariam além daquilo, eu insisti para que continuassem, pois alguns ainda estavam pesquisando, mas um grupo se distraiu com brincadeiras de mau gosto, acharam cansativo, enfim. Voltando para a sala de aula, pedi que os mesmos produzissem um texto em forma de oração agradecendo ao Criador pela natureza perfeita e copiassem no caderno de Ensino Religioso. Realizando esta atividade eles terão a consciência da preservação do Meio Ambiente, com alguns comentários sobre o que viram, consegui culminar com respostas e questionamentos vindo do aluno. Os comentários sobre o que observaram foram muito interessantes, folhas, pólen das flores, pedras etc... Mas como diz Paulo freire: "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". MARA R. CAPELETTI.

Obs.: Esse registro também tinha borda em seu original, mas ao passar do Windows 7 para o XP perdeu-se.

Diários de aula nº 07 e 08 - professora Ana – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Profe Ana

RELATO DE UMA PROFESSORA – Diário 07 *subj.*

Nos últimos dias tenho trabalhado muitas coisas legais com meus alunos.

A turma no geral, melhorou suas atitudes e comportamentos, a professora também, reviu certas práxis e procedimentos que não estavam funcionando. *obj.*

Na última semana de aula do mês de Abril, realizamos um passeio, para introduzir conteúdos referentes as plantas, tudo sobre elas, raiz, caule, folha, flores e fruto. O passeio foi em uma das Áreas ecológicas e preservadas de nossa cidade. *obj. plant.*

Os alunos, tiveram oportunidade de conhecer e aprender muito sobre plantas exóticas, ornamentais e medicinais. Os alunos no geral demonstraram interesse e participação. *obj.*

Em alguns momentos, a inquietude se manifestava, demonstrando ansiedade para brincar no parquinho e realizar trilha na área de mata extensa que o parque possui. Esta trilha foi uma das propostas do passeio, por isso a ansiedade. *subj.*

Os alunos tiveram a oportunidade de lanchar e brincar livremente no grande espaço do parque. Durante a avaliação em aula, percebeu-se o quanto eles gostaram do passeio. E a professora, fica muito feliz, pois os objetivos foram alcançados também, no restante das atividades. *obj. subj.*

RELATÓRIO - Diário 08

Nestes últimos dias estive refletindo muito sobre a posição que uma professora ocupa no coração de um aluno. Aconteceram fatos e situações com alguns alunos da minha turma que me levaram a pensar sobre esta questão. Um dos meus alunos estava com problemas com seus pais, todos os dias chega atrasado e entra na sala pulando e chamando atenção como se ele fosse a pessoa que todos estavam esperando, sem pedir licença ou justificar o motivo do atraso. Levei o caso para a supervisão, mas não obtive muitos resultados, pois ligaram para a mãe, mas a mesma disse que não podia levá-lo mais cedo, ou seja, no horário. *subj.*

Em outro momento, resolvi conversar em particular com o aluno, como quem não queria saber muito. O aluno começou a relatar, verdadeiros absurdos que aconteciam em casa, principalmente antes dele vir para aula. *consideração hist. de vida do aluno*

Em muitos momentos relatou-me que não tinha almoço para ele e que muitas vezes vinha para a escola sem almoçar. Perguntei o porque e como isso acontecia, ele respondeu que o seu pai não dava pensão a meses e que a mãe disse que não ia comprar comida com o dinheiro dela e que se quisessem poderiam comer na casa da vó. *escuta aos relatos do aluno*

Cada vez que ele vai almoçar na casa da vó o mesmo se atrasa, porque não consegue transporte do bairro onde a vó mora e tem de esperar a boa vontade de um dos vizinhos para trazê-lo. E isso acontece nas melhores ditas famílias. Este relato confere o quanto devemos ter diversidades como professora. *planejamento contemplando as diferentes situações de aprendizagem?*

Diários de aula nº 01 ao 03 - professora Sofia – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Profª Sofia

Aula 22-02

521 e 522

Em ambas as turmas a aula foi muito legal, como eu já os conhecia de ano passado logo conseguimos começar a trabalhar a filosofia e relembrar as aulas de ano que passou. Na atividade onde eles tinham que montar a corcoba de quebra cabeça ambas demoraram muito para montar, cada um relatou o que o colega tinha de especial e todos ficaram bem felizes. A aula foi muito boa pois levou a autoestima.

01-03 521 e 522

02 A filosofia como autoconhecimento, os alunos responderam questões e pensaram sobre sua vida, valores e família. As crianças estavam inquietas pareciam não conseguirem chegar a uma conclusão.

08-03- 521 e 522

03 Aula show os alunos fizeram caretos quando toquei o rádio e quando coloquei a música suas caras mudaram, cantaram junto e pareli que tinham gostado muito, a aula foi bem a música virou tema da aula de filosofia "Pensamento" - bidade Negra

reflexão

afinidade (01)

relembrada de aspectos trabalhados

plano

valorize os relatos

autoestima

reflexão

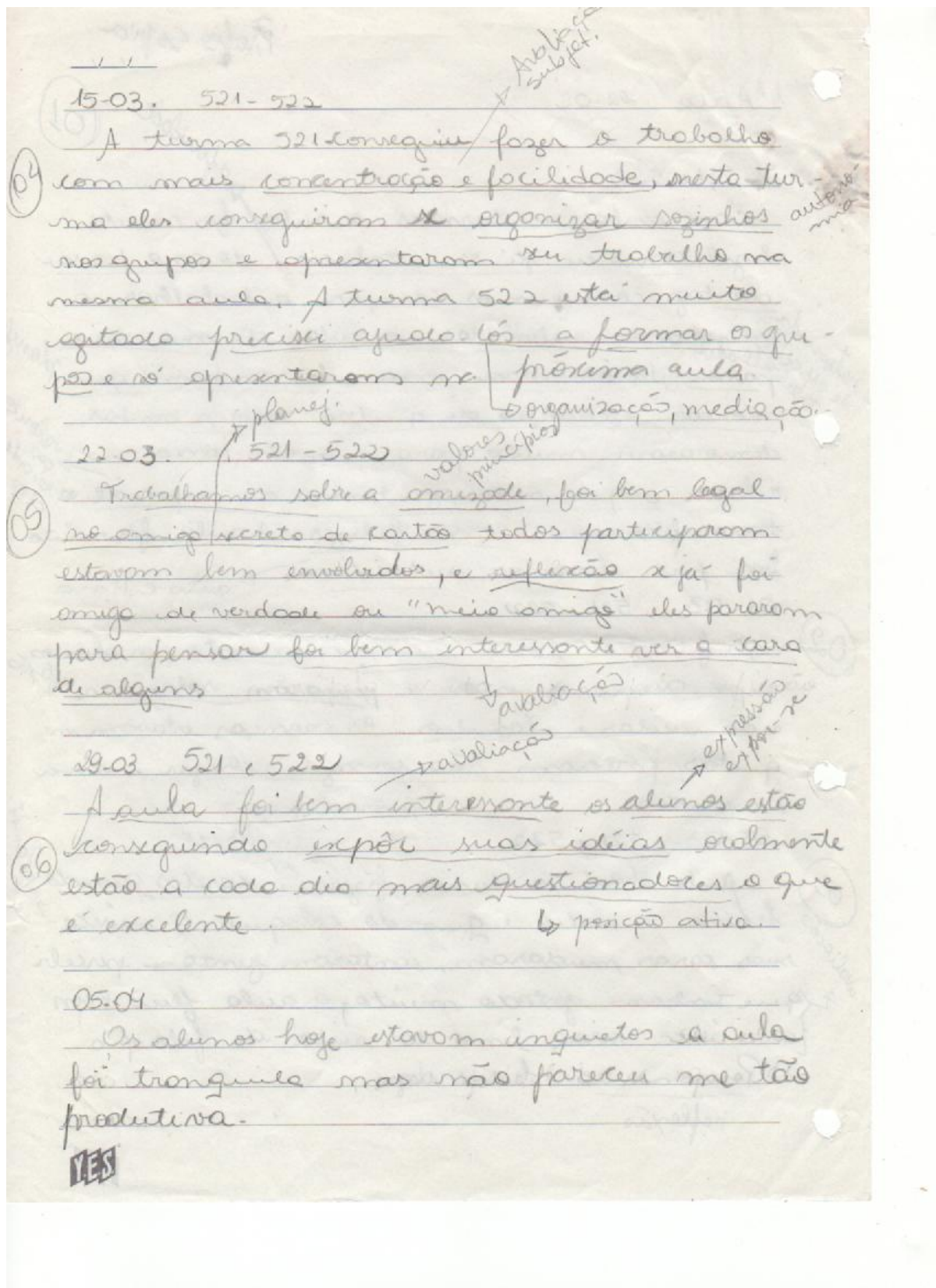
avaliação

divida incerteza

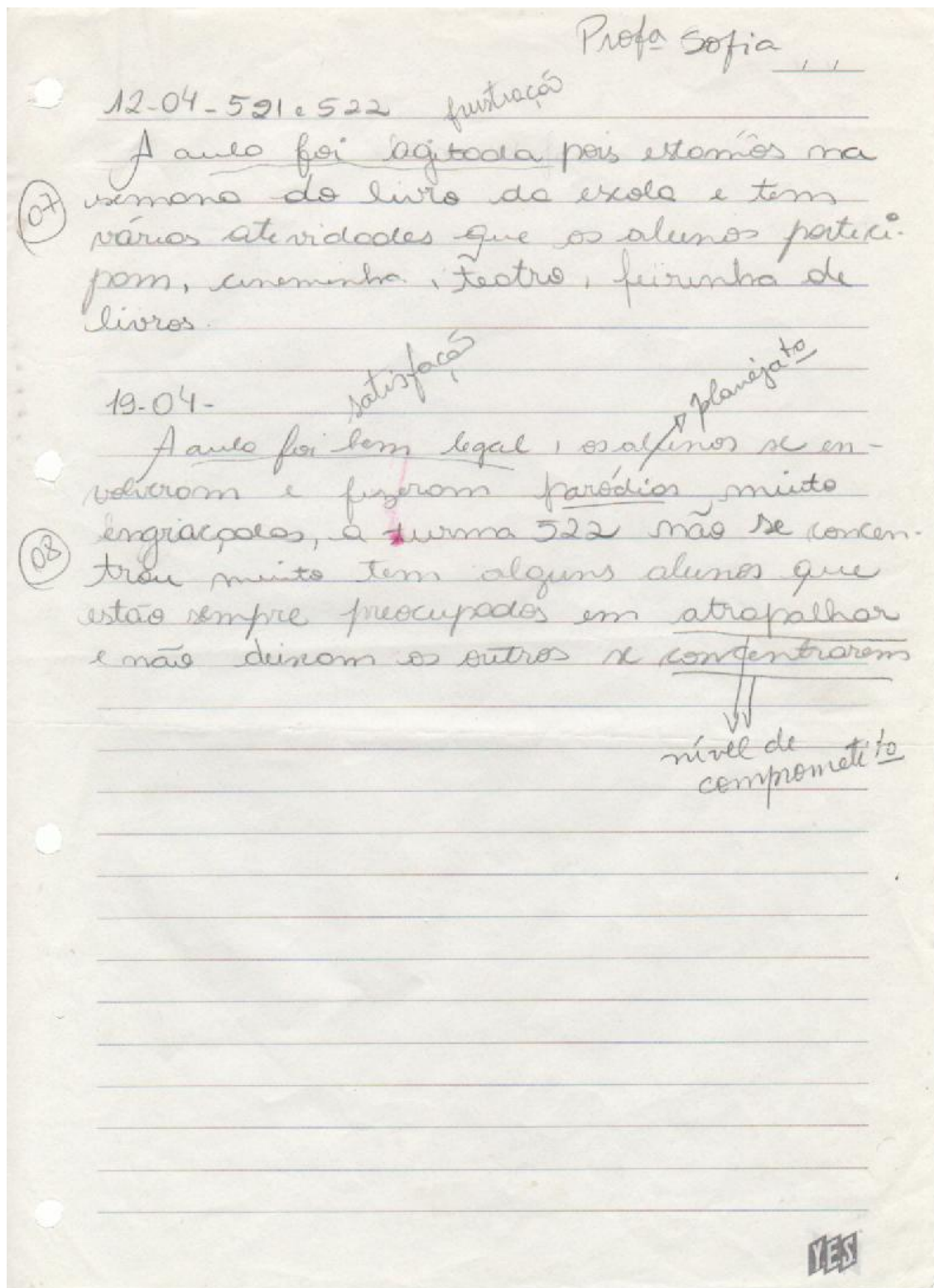
plano

REF

Diários de aula nº 04 ao 06 - professora Sofia - Anos Iniciais - Ensino Fundamental



Diários de aula nº 07 e 08 - professora Sofia – Anos Iniciais – Ensino Fundamental



Diários de aula nº 09 e 10 - professora Sofia – Anos Iniciais – Ensino Fundamental

Profª Sofia

5º anos aula de filosofia | 07/06

522 - A aula foi bem interessante os alunos demonstraram satisfação ao realizar as atividades. Percebi o contentamento ao receberem o alfabeto corporal e quando próprios o desenho de olhos fechados todos fizeram-o com muita concentração.

521 - A atividade com olhos fechados não foi tão legal pois começaram a rir e espirar os colegas.

10

Ambos as turmas conseguiram expressar-se bem quanto as questões vividas, os colegas foram bem queridos. Esta vivência foi muito boa pois conheci meus alunos um pouco mais, vi suas dificuldades em casa e com a conversa podemos em como driblar estes episódios.

11

14/06

21/06

aval. realizaç. prof. plan. frustração docente

aval. autonomia

aval. respeito

valorização individual

ANEXO 3 – Respostas das entrevistas realizadas com as professoras desta investigação

RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DESTA INVESTIGAÇÃO

PROFESSORA MARIA – Educação Infantil ⁸

Tempo de atuação: 7anos

1 Que experiências tu tens na forma de registrar por escrito teu trabalho?

Bom eu comecei ahhhhhh escrever os meus registros no caderno do diário quando estava fazendo o magistério, por obrigação tinha que fazer os relatos diariamente, então a partir dali eu peguei o hábito de escrever no caderno de planejamento.

2 Relata os pontos positivos e os negativos dessa tua experiência de escrever.

Os pontos positivos é que tu no caso, tem uma base de como foi teu planejamento, se deu tudo certo, se não, o que tu precisa rever na tua prática no teu planejamento, as dificuldades que tu encontrou naquele dia com teus alunos na sua prática, são esses. Os negativos até que eu não vejo, é mais a questão do hábito de escrever. Eu prefiro escrever todos os dias, mas por falta de tempo eu não faço essa escrita todos os dias.

3 Que diferenças tu apontas entre os Diários de Aula e outras formas de registro?

Seria, e essa outra forma de registro seria mais? **Qualquer outra forma, em tópicos, ou da forma como tu já vinhas fazendo teus registros...** aha, eu geralmente no meu planejamento no final eu faço o texto relatando tudo assim. As outras formas de registro são no caderno de acompanhamento que eu faço né daí é particular de cada aluno. Mas no meu caderno de planejamento eu faço em forma de texto. **E esse caderno de acompanhamento, são as tuas anotações de cada aluno?** de cada aluno. **Pra avaliação depois?** É pra mim pra poder ter uma base pra ser mais fácil fazer a avaliação deles no semestre. Onde cada coisa diferente vou tomando nota pra fazer essa avaliação ahhhhhhh.

4 Entendes que os registros dos Diários de Aula te ajudam na qualificação da tua prática docente?

Com certeza é uma ajuda porque eu posso retomar e ver o que eu posso melhorar, o que posso fazer de diferente, o que não deu certo, então te dá uma base pra tu não esquecer, né.

5 Gostarias de comentar algum aspecto que eventualmente não tenha sido mencionado?

Não sei se, né, caberia, eu acredito que essa escrita deveria ser feita mais por outros professores. Deveria ser tão cobrado de alguma uma forma pelos coordenadores. Tipo, pra esses professores terem um melhor acompanhamento de sua prática. Não só ali escrever e atuar, mas sim poder rever junto com o coordenador porque até ele dá sugestões ele volta contigo, aquela fala que tu escreveu no caderno pra poder

⁸ Os destaques em negrito são falas ou colocações da pesquisadora.

acompanhar. **E quando tu escreves, fazes as tuas anotações, tu simplesmente anotas por anotar, uma forma de catarse ou tu voltas a isso pra reler e retomar o que tu escreveste?** Eu geralmente eu volto assim. Eu escrevo e depois eu volto pra poder ver o que aconteceu né, pra ver se vai dar andamento no meu trabalho. Eu voltar pra lembrar o que aconteceu naquele dia com o aluno, pra ver se ele se superou né, é isso que eu faço, esse balanço.

PROFESSORA EMÍLIA – Educação Infantil

Tempo de atuação: 8 anos

1 Que experiências tu tens na forma de registrar por escrito teu trabalho?

Ahhhh...eu, eu faço assim minhas anotações né, num caderno, caderno assim, anoto um pouco né na sala de aula e quando eu chego em casa se eu lembro de mais alguma coisa eu vou registrando, porque eu gosto de escrever assim até pra as vezes eu não tenho... e chego em casa eu não tenho com quem desabafa, muitas vezes assim, o meu marido ele não gosta de ouvir né e eu tenho essa necessidade também de registrar pra me auto-avaliar depois. Eu gosto de ler assim, ver o que que estou fazendo, onde é que posso mudar né, assim porque não só como professora, me avalio também como pessoa né, o que eu posso crescer e contribuir pra minha profissão. **Então é uma coisa pessoal tua ou a escola te exigiu?** Não, partiu de mim, já faz assim que eu registro faz uns quatro anos, partiu de uma necessidade minha de me auto-avaliar assim de ter uma responsabilidade comigo e com meu trabalho.

2 Relata os pontos positivos e os negativos dessa tua experiência de escrever.

Eu acho que negativo que tem assim é quando tu le assim, quando releio, e.... mas eu acho que não é negativo é positivo mas quando tu rele, eu não acredito que fiz isso... (risos)... então eu faço de outro jeito. Mas acho que só acrescenta. Porque tu pode te avaliar e vê onde tu errou, onde tu pode né recuperar, o que tu pode fazer, vai sempre buscando algo pra melhorar. Acho que de negativo não tem nada. Eu não vejo como negativo eu só vejo coisas positivas.

3 Que diferenças tu apontas entre os Diários de Aula e outras formas de registro?

O registro de aula... ahhhh...no caso do meu registro posso me vê como pessoa não só como professor. Assim, as minhas angústias, meus anseios, o que incomoda o que me deixa feliz. E no registro diário da escola é mais a metodologia voltado para as crianças né, assim minha função como professor. Não vai entrar minha opinião o que penso. O que podia ser feito ou que não podia ser feito e no meu eu posso colocar o que eu achava que poderia ser feito na escola com as crianças né. Assim o que me angustia, porque eu fiz aquilo que na verdade podia eu acho que podia ser feito outro jeito mas a escola exige aquilo sabe. Daí eu como pessoa criticando eu como professora.

4 Entendes que os registros dos Diários de Aula te ajudam na qualificação da tua prática docente?

Me ajuda. Me ajuda, porque eu me auto-avalio, assim na metodologia, na didática, no meu comportamento e pra eu ir sempre buscando né que é assim uma crítica construtiva acho que o que concluí dali.

5 Gostarias de comentar algum aspecto que eventualmente não tenha sido mencionado?

Eu acho assim que a troca assim não só do registro mas assim entre os colegas. De fazer essa troca de experiências, de refletir sobre a ação da gente dentro da sala, e... de buscar melhorar, de fazer essa troca, de pensar mas será que eu to fazendo certo? Eu podia fazer melhor né. E pra ti te completar eu acho que entra um pouco de ser humano de ser completo. Tu ter de se realizar no que tu faz. Eu tenho pra mim assim que eu não vou ser uma pessoa feliz se eu não pensar no que eu faço dentro de sala e não buscasse melhorar, sabe. De não pensar no que eu to fazendo. De, ahhh eu já recebi isso pronto ah então tanto faz, não deu certo hoje, amanhã, ahhh, amanhã é outro dia, amanhã eu vou levando sabe, mas assim pra acontecer essas mudanças e acho que a discussão assim do grupo da troca de professores é de momento pra fazer essas reflexões é importante.

O registro que eu faço a gente troca assim na fala, também os anseios que elas tem né, dos medos, das suas vontades ahhhh eu fiz isso que não podia ter feito. Ahhhh hoje, ontem eu pensei assim que fiquei triste mas hoje eu vou sabe, de fazer essa troca assim, também de retomar com o colega de ir trocando, oh quem sabe tu não indo pro lado errado. De um puxar o outro, é mesmo sabe que tu tinha razão, eu fiz isso, não sei o que. E daí tem eu e mais duas colegas que a gente senta bastante e gosta assim de fazer esses momentos né, assim de, uma assim de conta o dia pra outra e de fazer uma reflexão né. Daí eu acho interessante.

Essa reflexão é uma coisa mais de nós três, as vezes surge nas reuniões pedagógicas. Porque surge aquela coisa de momento sabe aquela coisa de empolgação, vamos fazer isso, isso, isso e sai todo mundo animado. Chega segunda-feira é mesma coisa de novo sabe, é coisa momentânea assim ali se falou se empolgou mas que não põem em prática sabe, daí isso me deixa meio braba, fazer o que né.

PROFESSORA ANA – 4º ano - Ensino Fundamental

Tempo de atuação: 1 ano (formada no Magistério há 11 anos)

1. Que experiências tu tens na forma de registrar por escrito teu trabalho?

Sim. Eu antes de atuar em sala de aula, eu sempre fazia no outro setor na escola onde eu trabalhava na escola, eu já fazia bastante relatório assim do que acontecia no dia a dia, registros né de... **mas na época de professora** na época de professora sempre fiz planejamento. Sempre tinha um diário de classe, sempre. **Mas o registro avaliando o teu trabalho tu já fazias?** Não. Isso não.

2. Relata os pontos positivos e os negativos dessa tua experiência de escrever.

A experiência positiva é que isso desenvolve bastante a expressão né, expressão escrita, expressão verbal, oral, porque da maneira que tu escreve acaba também falando né, e eu sempre tive dificuldade nessa parte de expressão verbal né, então muitas vezes tive que recorrer a modelos ou ao próprio dicionário pra escrever melhor.

3. Que diferenças tu apontas entre os Diários de Aula e outras formas de registro?

Poucas diferenças assim, porque tem que praticamente quando se faz um diário, tu tem que relató tudo o que tu vai fazer né. E se tu vai acrescentá tem que colocá o que tu

acrescentou, se tu vai tira tu que... meus diários são assim. Colocar uma observar o que foi tirado.

4. Entendes que os registros dos Diários de Aula te ajudam na qualificação da tua prática docente?

Sim. Ajudam muito. Eu não sei trabalhar assim sem planejamento todos os dias né.

5. Gostarias de comentar algum aspecto que eventualmente não tenha sido mencionado?

Pra mim seria assim, que eu tenho que eu já notei que tenho bastante dificuldade que é justamente nessa referência da pergunta anterior. Eu não consigo assim fazer apontamentos assim, e deixar pra imprimir depois ou no final do mês por exemplo meu projeto. Eu tenho que ter na minha pasta o que realmente eu vou fazê. Não consigo apontar num papelzinho pra durante o dia, tem que ter minha pasta junto. Eu sou bem aquele tipo da... parece estagiária do magistério que tem sempre tudo direitinho, a impressão que dá. **Depois que tu fazes o teu planejamento, em algum momento do dia ou da semana tu fazes alguma avaliação do que deu certo ou o que não deu certo?** Sim. Eu faço reflexão porque quando eu vejo assim que deu um probleminha que ainda há dúvida, ou a minha turma é uma turma bastante apressadinha né, eles são bem adiante, eu noto assim que quando eles não entendem alguma coisa ou ate mesmo o tema pra faze em casa, eles saem nervosos, apreensivos e as vezes né e as vezes lá já saindo da sala eles tão com a folhinha ou com o caderno, professora eu não entendi. Embora ter explicado duas, três, quatro vezes né. Mas isso aqui eu não entendi, então assim ó, nisso a gente se preocupa um pouco, como eu estou passando essa explicação. Se to explicando, explicando e eles não tão entendendo né então isso, as vezes eu vou pra casa meio apreensiva, será que to conseguindo passa pra eles né como tem que se mesmo a explicação né, então isso me preocupa um pouquinho. Isso não é sempre que acontece né, mas as vezes acontece né.

PROFESSORA SOFIA – 5º ano - Ensino Fundamental

Tempo de atuação: 7 anos

1 Que experiências tu tens na forma de registrar por escrito teu trabalho?

Ahhhhhh (silêncio) [me deu um branco] ahhhhh trabalhando então com Filosofia então assim, eu acho bem válido essa forma de registro, ahhh diariamente porque pra mim é uma forma de rever a minha aula estar vendo o que deu certo o que deu errado pra melhorar. **Tu já tinhas esse hábito de registrar antes ou não?** Sim. Eu na verdade comecei a fazer desde que comecei a dar aula ahhhhh fiz meu estágio a gente tinha essa prática né ahhhhh (silêncio) **Em virtude do magistério?** Sim em virtude do magistério eles começaram a pediram que a gente fizesse eu fui pegando isso pra mim e achei bem interessante que eu continuo fazendo e pretendo fazer ainda, sempre né, que é pra avaliar o meu trabalho.

2 Relata os pontos positivos e os negativos dessa tua experiência de escrever.

Pontos positivos é que ahhh eu vejo aonde eu to errando pra poder né, então tá concertando, vejo também que é um ponto, eu acho um ponto positivo assim, o que eu errei mas que eu posso arrumar durante esse período até onde as crianças

gostaram da aula ou não. E os pontos negativos é que as vezes a gente sai meio frustrada porque tu prepara uma aula muito boa e chega lá a aula não foi tão boa assim como tu esperava. Então tu põe isso no teu diário e percebe que não foi como tu gostaria que tivesse sido.

3 Que diferenças tu apontas entre os Diários de Aula e outras formas de registro?

Eu sempre faço este né, diário ahhhhh eu nunca fiz outro tipo de registro no final da aula assim, avaliação do aluno mas aí já entra direto nos diários.

4 Entendes que os registros dos Diários de Aula te ajudam na qualificação da tua prática docente?

Com certeza. Com eles eu consigo ver né, o que eu errei pra refazer de uma forma mais correta. E conforme eu vou fazendo e refazendo eu vou vendo o que tem que concertar mais ou fazendo esses ajustes. **E tu tens o hábito de depois de registrar voltar a tua escrita e reler o que tu escreveste ou simplesmente é uma forma de registrar e depois fica ali não olhas mais aquilo?**

Eu sempre volto né, ao final da aula eu escrevo aí naquela semana eu vou lendo, vou vendo e sempre no final do ano também eu gosto de dar uma olhada assim pra ver ou quando eu vou planejar de novo né como o mesmo assunto pra ver se realmente deu certo, se eu posso seguir aquele, aquela linha ou se eu tenho que mudar a linha né, então assim eu gosto de ler sempre até porque as vezes, é bem motivador tu ler e perceber assim nossa tu nem lembrava que a aula tinha sido tão boa. E aí então tu le aquilo diz nossa, realmente vou tentar repetir pra ver se esse ano vai ter o mesmo significado pras crianças né apesar delas serem totalmente diferentes, mas...

5 Gostarias de comentar algum aspecto que eventualmente não tenha sido mencionado?

Não. Assim o registro pra mim ele é tudo de bom né. Porque ali eu consigo colocar as minhas angústias, né. E aí, o porque aquele aluno não deu certo, porque não foi possível fazer aquela atividade naquela turma, como é filosofia, então assim eu trabalho com várias turmas aí tu acaba né, uma turma da tarde outra não então assim ali tu acaba até desabafando porque tu relata ali e aí quando tu lê de novo tu vê que realmente uma criança é diferente da outra, uma turma é diferente da outra, mas é bem legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H537d Herberz, Dirce Hechler

Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 2012.

176 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2012.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Educação. 2. Diários de aula. 3. Formação docente. 4. Prática reflexiva. 5. Qualificação profissional. I. Vitória, Maria Inês Côrte. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo
CRB 10/1201