

Diário de Aula: práticas de ação e reflexão, re-ações pedagógicas potencializadas pela perspectiva freireana de educação

Eliana Gasparini Xerri *
Rosane Oliveira Duarte Zimmer **

RESUMO - A fim de continuar qualificando a reflexão acerca do registro de aula na expressão de diários de aula, o presente artigo é fruto do movimento de duas educadoras mobilizadas pela experiência em diálogo com tais instrumentos metodológicos em seus cursos de pós-graduação, bem como junto ao processo de educadoras formadoras de docentes. Tal feito é traduzido pela análise dos diários de educanda estagiária, a qual oportunizou dois de seus exemplares: o primeiro e o último de seus registros ao longo de seu estágio de docência. O estudo teve como objeto ressignificar a reflexão da própria prática de ensino, tanto para as autoras quanto para os (as) possíveis leitor(as) na perspectiva freireana da necessidade de qualificar a ação e a reflexão docentes.

Palavras-chaves: Diário de aula; Registro docente; Prática.

ABSTRACT - In order to continue qualifying the reflection on the class record in the expression of daily classroom, this article is the result of the movement of two educators mobilized by the experience in dialogue with such methodological tools in their courses a graduate as well as with the process teacher training for educators. This fact is reflected by analysis of daily student intern, provided an opportunity which two of his examples: the first and last of their records over their stage of teaching. The study was subject to reframe the discussion of their own teaching practice, both for authors as for (the) possible reader (as) in Freire's view of the need to qualify the action and reflection teachers.

Keywords: Daily class; Registration of teachers; Practice.

* Mestre em História do Brasil, doutoranda do curso de Pós-graduação da PUCRS. Contato: epxerri@netprata.com.br

** Mestre e doutoranda em Educação do curso de Pós-graduação da PUCRS. Contato: rosaneodzimmer@terra.com.br

1 Contexto da reflexão sobre a reflexão dos diários de aula

No primeiro semestre do ano de 2009, foi oferecida aos(às) educandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul a disciplina de 'Prática de Pesquisa: os diários de aula' com o intuito de apropriação dos movimentos inerentes à pesquisa da prática educativa pelos participantes da mesma.

Desse modo, pretendeu-se a continuidade por esse estudo a fim de ampliar a discussão, incluindo uma experiência de investigação realizada junto a uma educanda do curso de História da Universidade de Caxias do Sul, a qual fez sua prática de estágio entre os meses de abril a junho de 2009 em escola da rede pública estadual.ⁱ

O presente artigo teve como intento demonstrar que, para além das reflexões propostas 'ao' e 'pelo' grupo de pesquisa, através da análise de registros escritos de educandos(as) do ensino superior, outras tantas instigações se desdobraram e assim fomentaram a sua continuidade.

É com essa premissa que se pretendeu realizar a análise dos diários de aula utilizados como instrumento de reflexão sobre a ação docente de uma educanda estagiária do curso de História. A escolha da aplicação e análise dos diários de aula como instrumento de pesquisa realizada junto a essa estagiária se deu, do mesmo modo, pelo fato de que as autoras do presente estudo atuam como educadoras em contextos que formam educadores(as) e assim, perceberam na experiência ora relatada uma

forma de agregar olhares diferenciados sobre a empiria, desvelando as próprias percepções – pois cada uma delas é atravessada pela natureza da investigação da prática docente, pela natureza da formação docente no *locus* da própria prática.

Assim, cabe destacar que a prática ao longo da disciplina representou um dos aspectos mais visíveis acerca da importância do processo de aprendizagem reflexiva docente. Nessa direção, se assinala que através dos diários de aula foi possível uma análise constante. Análise de potencialidade na ação de refletir a reflexão, uma ação movimentadora e provocadora de (re)ações. Tal assertiva é assegurada por Zabalza ao escrever que “os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de ‘pesquisa-ação’ capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (2004, p.27).

A ação educativa de registrar a prática trouxe consigo as expectativas dos(as) educandos(as), da família, dos(as) educadores(as), da coordenação e supervisão da escola, da direção, da comunidade educativa em que o estagiário esteve inserido. Foi processo que exigiu planejamento, formação continuada, análise e re-elaboração, por conseguinte, os diários de aula tornaram-se ferramentas importantes, pois neles ocorre exposição, explicação, interpretação da ação diária na aula ou fora dela (ZABALZA, 2004, p.41).

Entretanto, alerta-se que

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos

fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

A assunção do registro da prática desenvolvida pelo(a) educando(a) estagiário(a), encaminha a promoção de olhares profícuos sobre sua atuação. Olhares que se multiplicam e se firmam como alargadores, visto que agregam a ação direta da equipe educativa que o(a) acompanha - olhar do(a) supervisor(a), do(a) orientador(a), do(a) coordenador(a), do(a) educador(a) titular, dos(as) educandos(as) e seus(uas) familiares. Dessa forma, o diário de um(a) estagiário(a) torna-se um componente de análise interessante por possibilitar a investigação a partir da escrita de alguém que está em processo de formação.

Cumprir registrar que a adoção desse instrumento de registro, como objeto de reflexão, permitiu à educanda estagiária em análise, revisitar e reelaborar a própria ação. No caso específico do estudo, trata-se de uma educanda do curso de História da Universidade de Caxias do Sul que desenvolveu sua prática de estágio no período de abril a junho de 2009, em uma escola estadual, no município de Cotiporã/RSⁱⁱ. A análise processou-se sobre os diários da primeira e da décima quinta aulas, as quais corresponderam ao penúltimo encontro do estágio. Tal análise representou o aprender a partir da reflexão sobre o que escrever. Aprender ora sobre o processo vivencial, emocional, ora sobre o processo didático-metodológico desenvolvidos, visto 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 (ZABALZA, 2004, p. 10).

2 Reflexão sobre a reflexão dos diários de aula

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” -docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2007, p. 28)

Ao longo da análise do diário da educanda estagiária, de seu primeiro exercício de aula, expressaram-se elementos relacionados aos sentimentos, tal como o observado no registro que segue: “Acordei nervosa, pois temia a reação dos alunos. Cheguei na escola 40 minutos antes.” Seguiu a mesma em seu relato, demonstrando descontentamento com a secretária que a avisou que a sala por ela reservada há 15 dias, estava ocupada – “fui até em casa e peguei meu notebook e pedi emprestado o data show da escola municipal”. Tal inscrição anunciou sua preocupação em cumprir o que havia planejado, além de capacidade de resolução de problemas.

[...] os dilemas [...]; às vezes, se apresentam como simples busca de um valor fortemente sentido pelo professor. É a tensão para esse objetivo (objetivo em si inalcançável de todo) o que configura o dilema permanente do professor: o dilema em sentido de busca insistente, de “temática” básica da atuação dos professores. (ZABALZA, 2004, p. 71).

A educanda estagiária, ao escrever sobre suas impressões acerca do componente didático afirmou que “muitos educandos, logo que entrei na sala, já colocaram o livro didático na classe, ficaram espantados ao meu pedido de guardar e que não precisariam ocupar o livro em minhas aulas.” Explicou que ao terminar o período os(as) educandos(as) estavam lendo silenciosamente o texto “A dádiva do Nilo”. Concluiu, dizendo: “apesar das distrações, gostei da primeira experiência”.

Ao referir-se sobre seus(suas) educandos(as) expressou o respeito, relatando que entre eles se estabeleceram conversas paralelas, contudo, seguiu anunciando que os compreendia, pois se tratavam de adolescentes e este “comportamento é próprio da idade”.

Esse primeiro momento de prática pedagógica, relatado no diário, demonstrou o processo de maturidade docente reflexiva, a qual vai além da dimensão da impressão, de constatação, mas de consideração acerca dos processos vividos na relação discente-docente. Aspectos relativos ao componente pedagógico recorrente de quem se permitiram a reflexão sobre o vivido, de quem também aprende.

No decorrer do registro de seu estágio demonstrou descrição mais sucinta, com reflexões relativas ao conteúdo, metodologia, fazendo breve análise do comportamento dos(as) educando(as). Apresentou o que desenvolveu ao longo de sua aula como a crise da República Romana, onde desenvolveu o trabalho através de atividade de leitura e análise do texto da aula anterior. Deu seqüência, trabalhando a partir de história em quadrinho de Asterix e Obelix, relatando que os(as) educandos(as) identificaram

os aspectos mais importantes, mas não cita quais são. Comentou que a atividade de execução de uma história em quadrinhos, que havia elaborado para a aula, não pôde ser realizada por falta de tempo, mas que ficou como tarefa de casa e que a professora titular avaliaria o resultado.

A apresentação dos diários de aula de dois momentos distintos, início e final de estágio, confirmou a idéia de Zabalza, segundo a qual “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos” (2004, p.29). Contudo, é necessário salientar que mesmo tendo sido feita a leitura reflexiva sobre a prática docente a partir dos diários de aula, isso não resultou em uma escrita mais significativa sobre as relações estabelecidas com o conteúdo do diário e as reflexões. Ocorreu sim uma prática, no sentido de ação, mais construtiva, a qual não resultou em relato escrito, onde a educanda estagiária ultrapassou o simples relato e avançou à análise de causas e conseqüências das ações, buscando alternativas que alterassem o processo vivido, intervenções ou, como desejou assinalar, reações fecundadas pela curiosidade epistemológica, puro ato de comprometimento com a causa educativa, pedagógica.

Conforme Freitas (2002), a curiosidade epistemológica compreende a prática docente crítico-reflexiva, portanto tem seu viés na pesquisa – uma necessidade – e no estudo – uma decorrência da consciência da incompletude humana, um compromisso social da prática pedagógica. Esta compreensão norteia, ou como nos diz Paulo Freire, *suleia*ⁱⁱⁱ a educação, constituindo um de seus pressupostos teóricos que fecundam a educação em (trans)formadora.

Como a curiosidade epistemológica está fortemente ligada à categoria conscientização é interessante a captura de Freire (2002), que nos provoca o diálogo em torno das relações que ocorrem entre consciência e curiosidade epistemológica. Para o autor, a consciência vai ao longo das interações com o mundo e com os seus sujeitos, transformando-se^{iv}, percorrendo alguns estágios, como: da intransitividade que se trata de um “quase compromisso” com a realidade, que não é consciência fechada e quanto mais se distancia da realidade orbita a capacitação mágica ou supersticiosa da mesma; da consciência ingênua que não desenvolve crítica à realidade, mas superstições. Contudo, quando movida pela ação de curiosidade, de pesquisa, de estudo é possível tornar a transitiva. Este estágio é marcado pela busca do compromisso e pelo processo educativo de conscientização o qual se transforma em consciência crítica. O autor assinala que sem intervenção educativa este estágio de consciência pode se encaminhar a uma consciência fanática (2002, p. 39).

A partir destas considerações é possível afirmar que a consciência ingênua firma-se pela busca de compromisso com uma questão, uma dimensão, que no caso pedagógico, nos remete a uma busca pela qualificação da ação pedagógica. Já a consciência crítica impõe-se pelo estatuto do compromisso, diferentemente da consciência fanática que pela entrega irracional à causa pedagógica, deixa desaparecer a instância da luta, ou mesmo, da necessidade de dialogar acerca dos fins e meios da causa pedagógica.

Da mesma forma, a relevância acerca das diferenciações realizadas por Freire, entre consciência ingênua e crítica (2002, p.40-41),

reitera que a consciência crítica se inscreve na educação como ‘provocação’ de transformação, cunhada a partir do movimento educativo do registro, da reflexão e da prática. A tríade é fortalecida espiralmente a partir do contrato, do compromisso consigo, com os outros e outras, com o mundo, registrando e refletindo a própria ação.

Logo, estar comprometido(a) é ação do plano concreto, lúdico e profundamente decidido(a) com a transformação em que o agir e refletir é estar no mundo e saber-se dele, estar consciente dele. Refletir sobre si e o mundo é, ainda, condição de homem e mulher que transpõem os limites impostos pelo próprio mundo diante do seu compromisso com o mesmo.

Parafraseando Freire, é preciso distanciar-se, admirar e objetivar para então transformar e, então, historicamente, comprometer-se com o mundo (2002, p.15-21). Logo, registrar e refletir a ação é ato educativo provocador da consciência crítica dos sujeitos educadores(as) inscritos(as) ao movimento de procura, de pesquisa, pois deparam-se com a construção dos próprios conhecimentos e, inevitavelmente, do prazer de ensinar e aprender.

3 Para a continuidade da reflexão pela inspiração freireana

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática. [...] Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma idéia me ocorria, não importava onde estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a

idéia. Às vezes, era uma pura frase. À noite, em casa, depois do jantar, trabalhava a ou as idéias que havia registrado, escrevendo duas, três ou mais páginas. Em seguida, dava o título para a ficha e o número em ordem crescente [...]. O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar, inseparáveis na criação ou na produção do texto, me compensava o déficit de sono com que voltava das viagens. Já não tenho na memória os nomes dos hotéis onde escrevi pedaços do quarto capítulo da *Pedagogia*, mas guardo em mim a sensação de prazer com que relia, antes de dormir, as últimas páginas escritas. (FREIRE, 2000, p.54; p.58; 61)

As considerações até aqui balizadas provocaram-nos a indagação: “Afinal, de que forma refletimos a ação/prática? Escrita – conversas – bate-papo; Como refletimos sobre a ação/prática – seguida de registro, uma vez que a ação e a reflexão não ocorrem fora da própria realidade? Vivenciamos no cotidiano de nossas escolas, de nossas universidades, dos sistemas educativos o registro da prática a partir da possibilidade de re-ações pedagógicas?”

Registrar a prática é ato rigoroso, que exige sintonia prazerosa entre o fazer/ação, o que pensar/refletir e o escrever/registrar. Freire, na obra “*Cartas à Cristina*” (1994)^v nos pontuou que estabelecer o registro da prática é algo indispensável ao ato de estudar, de pesquisar experiências do dia-a-dia, pois o nível de reflexão sobre a reflexão na ação tem papel fundamental na constituição do professor reflexivo. Acreditava na importância e no prazer que tem em sua vida o ato de ler e escrever; tratava a leitura e a escrita como algo prazeroso. Porém, muito mais do que um prazer, alertava para a cumplicidade com o comprometimento político que possui para com as outras pessoas, que se tomam forças para transformar, portanto, assumem e cumprem esse compromisso. Logo,

escrever se trata de rigoroso ritual de ler e reler o que se está escrevendo para então, sentir-se apto para um escrever melhor. Esta rigorosidade com o que se escreve e se re-escreve, com o que se lê e se relê, também exige compromissos éticos - de não escrever *inverdades* - e coerentes - com o que faz e pensa, com o que diz.

Nesta direção, a relação dialética que aí vai se estabelecendo, entre o registro e a reflexão, entre agir e pensar, torna-se eixo desencadeador de uma transformação da prática docente, pois possibilita ao educador e à educadora reflexivo(a)-pesquisador(a)-transformador(a) criar alternativas de ensino, construir conhecimento na ação e, na reflexão e novamente na ação, instigar e analisar a própria prática. É provocadora, sobretudo, de comprometimento político onde a escrita ocorre desprovida de mentiras e permeada de coerência, sonhos, cheia de fazeres e pensares.

A fecundidade do registro da ação docente é bem possível no interior de nossas escolas, no interior de nossas universidades, em nossos espaços de construção coletiva, de reflexão, acredito ser possível um compromisso maior com esse mesmo espaço, com nossos colegas educadores(as): o de sensibilizar a própria prática, através da observação - que desafia a certeza, da reflexão; que intui, emociona e apaixona; do registro permanente, que toma corpo, que vicia, que reflete o que se vive, o que se deseja, que nos avalia.

O exercício de dialogar descobertas, de trocar, de partilhar conhecimento, potencializa-se na medida em que nos desprendemos de uma *a-cultura* que acredita que educadores e educadoras *apenas fazem aula*. Como sujeitos

históricos, aprendemos, descobrimos e por que não, também anunciamos nossas aprendizagens.

Nóvoa acredita que o melhor lugar para aprendermos é na própria escola e que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre colegas” (2001, p. 8)^{vi}. Nessa compreensão, as experiências de diálogo compartilhadas pelo registro contribuem com o fortalecimento de laços mais pedagogicamente construídos. Em laços que irão construir novas redes coletivas originárias da *recusa do individualismo*, do isolamento do trabalho docente, em que muitas vezes nos vemos contagiados e contagiadas.

A partir das compreensões acima, pareceu-nos inevitável falarmos da categoria do *anúncio* e da *denúncia* que em sua vasta obra Freire tanto nos alertou, a nossa responsabilidade social com os demais sujeitos do mundo.

As idéias de Hugo Assmann alertam-nos para a necessidade de se trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos (2001, p.21). Para o autor, a lógica da exclusão vem enraizando-se nas instituições do mundo de hoje, onde o atraso - que para muitos se dá pela via da tecnologia entre os *info-ricos* e os *info-pobres* - centraliza-se muito mais nas mentes e nos corações humanos. Alerta-nos para a necessidade de um reencantamento pedagógico:

[...] está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar de novo a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao

não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas. (2001, p.23).

Nessa direção, nos pareceu imprescindível o diálogo com a obra de Gentili e Alencar (2003), pois traz a urgência de uma educação para um mundo necessário e possível, uma educação humanizada. Os autores promovem a idéia de que educar é profissão escolhida, ato de apostar e acreditar. É criar continuamente, é amanhecer com energias renovadas, é saber que nada se repete pela razão de lidarmos com gente. Denunciam a necessidade de esforços contra o desencanto, pois, desencanto é tristeza. Desse modo, é preciso contrapor-se a ele num ato educativo de compromisso com a humanização do ser humano, antes que seja tarde.

Comprometimento (FREIRE, 2002), inspiração freireana de compromisso com o engajamento com a realidade de pessoas verdadeiramente corajosas, decididas, conscientes, que não se dizem neutras, orientou e gerou nossa proposição com perspectiva de categorias fecundas à compreensão da necessidade de ações que contribuam para a constituição de educadores e educadoras (trans)formadores, promotores(as) de re-ações pedagógicas: registro docente na expressão do diário de aula.

Escrevemos? Certamente!

Apenas para continuar instigando, desafiando: Por que exigimos que nossos educandos(as) escrevam, se não tomamos a escrita como fundamental para reconstrução de nossa prática ? Estamos deixando marcas? Estamos fazendo história? Estamos fazendo

ciência? Estamos fazendo arte? Estamos fazendo política?

Nossas *marcas* amarelam-se, mas em algum lugar encontrarão abrigo, novos registros, mas nossas palavras poderão se deparar com o vento, o tempo, e não mais serem ouvidas e *reditas*. Poderão ser então, esquecidas. Articulemos nossa oralidade e nossa escrita para que a resignificação da prática pedagógica potencialize re-ações que nos encaminhem ao alargamento da esperança, de projetos, de sonhos a serem materializados, da promoção de re-ações pedagógicas.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. O desenvolvimento da curiosidade epistemológica: aprendendo com a própria história. In: PETRY, João Oto (org.). **Pesquisa**: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento. São Miguel do Oeste: McLee, 2002.

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

NOTAS

ⁱ Tal prática de estágio ocorreu no interior de uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio, no período da manhã.

ⁱⁱ A prática de estágio foi com uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio, no período da manhã no ano de 2009.

ⁱⁱⁱ Paulo Freire, na obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, em série organizada em 2001 por Ana Maria Freire, apresenta o termo *sulear*, um contraponto ao centro do poder: um Norte que perfila um Sul, num estágio de dependência. Freire, portanto, propõe que seja abdicado o *nortear* e se comece a *sulear* a educação.

^{iv} Interessante ressaltar que o autor apresenta inicialmente a *consciência bancária* da educação, focalizando-a como vertical em que o educador e a educadora se enxergam como seres superiores que ensinam aos *seres ignorantes*. Seus(uas) educandos(as) recebem passivamente os conhecimentos, tornando-se depositários, sem criar e transformar o próprio mundo. A *consciência bancária* pensa que *quanto mais se dá mais se sabe* [...] esta experiência releva pessoas medíocres, porque não há estímulo na criação (FREIRE, p.38).

^v Paulo Freire provoca tal reflexão na obra *Cartas à Cristina* (1994). Provoca ao leitor e leitora a necessidade do registro, fala de seu caderninho de apontamentos que carregava no bolso para escrever o que sentia, ouvia, via.

^{vi} O português Antônio Nóvoa é um dos maiores especialistas do mundo em formação de educadores e educadoras. Atualmente é catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e presidente da Associação Internacional de História da Educação. Informações extraídas da Revista Nova Escola, n.º 142, maio de 2001.

*Artigo submetido em abril de 2010.
Aceito em junho de 2010.*