

DIALOGANDO COM PROFESSORES: enfoque na avaliação/reflexão da ação

DIALOGUING WITH TEACHERS: Focusing on the evaluation/Thinking of Actions

Cleci Teresinha Werner da Rosa¹ - UPF
Camila Boszko² - UPF

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma discussão referente ao processo de reflexão associada à prática pedagógica, com ênfase no uso de diários como alternativa. A atenção esteve em investigar professores da área de Ciências sobre o modo como avaliam sua ação pedagógica. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com dez professores que atuam na rede pública e na privada de ensino em municípios do Rio Grande do Sul. Os questionamentos objetivaram compreender a realidade da prática dos professores quanto aos processos que envolvem avaliações e reflexões da própria prática, bem como características quanto à sua formação. Os resultados, de acordo com a fala dos entrevistados, apontam para a presença de um processo reflexivo; entretanto, sem a utilização de instrumentos específicos, como os diários. Dentre as razões apontadas, identifica-se a falta de tempo para realizar esses registros em virtude do contingente de múltiplas tarefas vivenciado nas escolas.

Palavra-chave: Diários reflexivos; Reflexão da ação; Avaliação da ação

ABSTRACT

The current study consists in a discussion referring to the process of thinking associated with pedagogical practice, focusing on writing diaries as an alternative. The attention was in investigating Science Teachers about the way they evaluate their pedagogical actions. The data were produced from semi-structured interviews realized with ten teachers who act in the Public and Private Education in towns of Rio Grande do Sul. The questionings had the goal of comprehending the reality of the teacher's practice about the processes that involve evaluations and thinking of their own practices, such as their characteristics. The results, according to their speeches, show the presence of a thinking process; however, without using the correct tools, like the diaries. Among the reasons that were pointed out, there's the lack of time to do this registering because of the many activities that are inside schools.

Keywords: Thinking Diaries; Thinking of actions; Evaluating the actions

DOI: 10.21920/recei72019513141155
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019513141155>

¹Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente do PPG em Educação e do PPG em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: cwerner@upf.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

²Graduação em Ciências Biológicas - Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestranda em Educação - Universidade de Passo Fundo. E-mail: camila.boszko@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4257-622X>

INTRODUÇÃO

A sociedade tem, ao longo do tempo, passado por transformações significativas em diferentes esferas, como a econômica, política, social e cultural, provocando mudanças no comportamento, hábito, relação e outra gama de aspectos que fazem parte do cotidiano das pessoas. Nesse contexto de mudanças, a escola, que é considerada uma instituição conservadora por natureza, tem sido questionada, especialmente ante seu papel na formação dos indivíduos. De uma visão de responsável por instrumentalizar os alunos por meio de conhecimentos em uma perspectiva da racionalidade técnica, a escola, na contemporaneidade, revela-se como espaço necessário para oportunizar a formação do ser humano, um espaço de transformação, de humanização, de desenvolvimento do pensamento crítico. Ou, como assinala Freire (1989, p. 28), uma escola voltada à educação como potencializadora de mudanças sociais, que “dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela”.

Esse novo modelo de escola aponta a necessidade de formação de professores que possibilitem “um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 38-39). Corroborando com o exposto, Freire (2001a, p. 43) enfatiza que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse cenário, discutimos a necessidade de implementar um processo educacional que fomenta a capacitação dos sujeitos de maneira crítica e autônoma (GONÇALVES; VIEIRA, 2015; TENREIRO-VIEIRA, VIEIRA, 2014). Entretanto, Maldaner e Zanon (2004) mostram que as aulas ainda são planejadas de maneira disciplinar, fragmentada, descontextualizada, com uma organização que prima pela linearidade dos conteúdos. Essa forma de estruturação, que encontra suas bases na educação tecnicista, pouco tem contribuído para a formação crítica e transformadora dos sujeitos, como assinalamos em estudos anteriores (ROSA, 2001). Neste momento, apontamos que o ensino de Ciências, por exemplo, tem se mantido ao longo dos anos sob forte influência de uma visão empirista-indutivista negligenciando aspectos históricos e sociais que envolvem a produção e humanização do conhecimento. O foco tem estado em priorizar a transmissão do conhecimento favorecendo a memorização ou, conforme assinalam Freire e Shor (1986, p. 11), “o conhecimento lhes é dado comum cadáver de informação - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles”.

A crítica repousa sobre o modelo de ensino e de escola que tem na figura do professor um dos seus representantes. É sobre ele que centramos nossa atenção. Para que seja possível alterar a situação apresentada, é preciso que tenhamos professores preparados para isso, que sejam instigados a buscar mudanças, especialmente, a refletir sobre sua prática. De acordo com Freire (2001b, p. 43), a reflexão sobre a ação é um processo que permite ao professor o desenvolvimento de uma “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

É nesse movimento de repensar a prática pedagógica em um processo de reconstrução a cada ação que residem os nossos questionamentos do estudo: de que forma os professores engajados em sua prática cotidiana promovem a reflexão em sua ação? De que elementos e pressupostos norteadores eles se servem para estruturar essa reflexão?

Tais questionamentos levam a uma investigação com um grupo de professores de Ciências que atuam no ensino fundamental - séries finais e ensino médio, com o objetivo de identificar a forma como procedem à avaliação de suas práticas pedagógicas, buscando identificar a presença de elementos associados a uma reflexão crítica. O foco da reflexão crítica reside no

exposto inicialmente, o que é fundamental ante um processo educativo que prime pela formação crítica, integral e transformadora do sujeito. Salientamos que não temos como prerrogativa julgar a ação dos professores, mas sim analisar de que modo o contexto de sua aula se configura diante da investigação dos processos envolvidos na avaliação de sua prática.

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa maior, quer seja, uma dissertação na área da Educação, que tem como objeto de estudo a utilização de diários como ferramenta de reflexão em um curso de formação de professores.

PROCESSO DE REFLEXÃO DA AÇÃO: ESTÍMULO DOS DIÁRIOS

Visando tornar o professor sujeito passível de (re)construção da sua própria ação a partir da reflexão, surge o modelo de investigação-ação (IA) defendido como um modelo que proporciona um meio para investigar e teorizar a prática atual e estimular uma possível transformação desta à luz da reflexão crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Isso porque o processo de IA estimula uma constante (re)construção da prática, uma vez que possibilita um olhar direcionado para ação, oportunizando, assim, mudanças na prática educativa, bem como no currículo escolar.

Assim, a IA fundamenta-se em uma concepção dialógica e reflexiva, tendo por objetivo possibilitar o desenvolvimento da espiral autorreflexiva constituinte do sujeito (ALARCÃO, 2010). Nessa ótica, Alarcão (2010) defende que, na IA, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum; portanto, a investigação-ação pode ser denominada pelo trinômio investigação-formação-ação, defendido também por Güllich (2013), que salienta o forte valor formativo atribuído à reflexão.

A amplitude e a complexidade dos diversos significados de reflexão têm historicamente fomentado muitas discussões (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002; BENASSULY, 2002; LIBÂNEO, 2002; GHEDIN, 2002). O conceito vem sendo estudado desde os meados do século passado e tem perpassado por documentos e discursos importantes, por exemplo, em reformas da educação. Todavia, estudos apontam a necessidade de identificar e distinguir de que maneira a reflexão vem sendo feita pelos professores antes de categorizá-los como professores reflexivos ou não.

Pimenta (2002, p. 22) aponta que “todo ser humano reflete [...] Ora, os professores, como seres humanos, refletem”. Ela nos sinaliza ainda alguns riscos desse modelo formativo, por exemplo, “a supervalorização do professor como indivíduo”, “um possível modismo”, “uma massificação do termo”. Dessa forma, uma mera reflexão não é suficiente para a compreensão da prática profissional. Do mesmo modo, o fator formativo presente no ato do professor refletir e avaliar as suas ações, uma vez que “através deles, o professor auto-explora a sua atuação profissional, autoproporciona-se feedback e estímulos de melhoria” (ZABALZA, 1994, p. 10).

Esse processo de reflexão da ação, oportunizado a partir do modelo de IA discutido nas premissas, é estimulado pelo uso de diários reflexivos. Os diários caracterizaram-se por serem instrumento de registros de narrativas sobre o contexto e objetivo delimitado a partir do referencial norteador. Estudos vêm defendendo o uso de narrativas como uma “estratégia formativa eficaz para estimular o hábito reflexivo.” (WYZYKOWSKI; GÜLLICH; BOSZKO, 2016, p. 286). Reis (2008, p. 1) relata que “durante as últimas décadas, também a educação passou a reconhecer, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores”.

Dessa maneira, o modelo de IA é possibilitado pelo desenvolvimento de diários reflexivos, que são instrumentos para a narração reflexiva e são considerados propulsores do desenvolvimento da capacidade de análise da prática, reflexão e reconstrução da ação

(KIEREPKA; GÜLLICH, 2014). Porlán e Martín (2001, p. 52) afirmam, em seus escritos, que “o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional”. Assim, a prática do diário vem a se constituir de forma gradativa em um auxílio para a investigação da prática, que, de forma não linear, evolui de narrações descritivas para reflexões que oportunizem o processo de investigação da própria ação.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que não se deseja quantificar os dados obtidos, mas sim interpretá-los. Ou seja, este trabalho “não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo” (MOREIRA, 2011, p. 50).

Para atender ao objetivo do trabalho, ou seja, para ouvir os professores e compreender seu contexto de ação profissional, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Com base nas discussões de Triviños (1987) e Manzini (2003), estruturamos os itens da entrevista a partir de cinco tópicos principais de modo que os sujeitos tivessem liberdade de expressão e posicionamento e pudessem descrever com detalhes suas ações, conhecimentos e percepções do objeto em estudo. Nesse tipo de entrevista, que possui um caráter menos formal e mais próximo da realidade a ser estudada, o foco principal é dado pelo investigador-entrevistador. Complementa Triviños (1987, p. 152): “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Dessa forma, direcionamos as falas ao objetivo de compreender a realidade da prática dos professores quanto aos processos que envolvem avaliações e reflexões da própria prática, bem como características quanto à sua formação e histórico de atuação profissional. Ao todo, foram entrevistados dez professores da área da Ciência da Natureza que atuam na rede pública (municipais e estaduais) e privada de ensino em municípios do interior do Rio Grande do Sul. Para registro, as entrevistas foram gravadas em áudio e, a posteriori, transcritas, analisadas e categorizadas.

Para a análise dos dados, buscamos diálogo com as discussões sobre o professor reflexivo e a importância da reflexão sobre a ação. Para tanto, construímos categorias de análise a partir dos itens elencados como norteadores da entrevista e utilizamos fragmentos das falas dos sujeitos. Esses fragmentos representados em itálicos são identificados pelo uso da letra “P” seguida de um número que inicia em 1 e termina em 10, indicando o professor participante do estudo. Nas falas utilizadas no texto, foram suprimidos os vícios de linguagem que, conforme Duarte (2004), deixam a leitura menos fluida e mais cansativa. Além disso, optamos por utilizar o gênero masculino no texto como forma de padronização de linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, discutimos os resultados do estudo, a fim de buscar elementos que permitam responder aos questionamentos centrais do estudo, tomando por base pesquisas relacionadas à temática de investigação.

Formação e atuação profissional

Objetivando compreender o perfil dos professores entrevistados, bem como relacioná-lo às demais questões do estudo, questionamos sobre sua formação (graduação e pós-graduação), ano de início de atuação profissional e série em que atua.

Dos dez professores entrevistados três são formados em Física (P5, P8, P10), três em Ciências - Habilitação em Matemática (P1, P3, P7) -, dois em Ciências Biológicas (P2, P9) e dois em Química (P4, P6). O professor P4 informou que também é graduado em Letras - Português e Inglês.

Quanto à pós-graduação, os dados obtidos revelaram que sete realizaram especializações *lato sensu* (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7). O professor P7 informou que, além de Especialista, também é Mestre em Educação; o professor P8 relatou que está cursando Mestrado em Educação; o professor P5 destacou que, além de Especialista, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, está cursando Doutorado em Educação.

Quanto à atuação profissional, os entrevistados evidenciaram tempos de exercício profissional e níveis variados (Tabela 1).

Tabela 1 - Tempo de experiência profissional dos entrevistados

Professor	Tempo de atuação profissional (em anos)
P1	24
P2	6
P3	35
P4	23
P5	8
P6	24
P7	22
P8	6
P9	5
P10	13

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Nessa categoria, foi possível perceber que os professores selecionados para o estudo apresentam uma formação variada e relativa experiência profissional. De acordo com os dados, há professores com relativa experiência profissional enquanto estão iniciando na carreira do magistério. Quanto ao tempo de profissão, Tardif e Raymond (2000) lembram que os saberes profissionais se dão no início da carreira e os primeiros anos são os mais críticos, uma vez que esse período possibilita aos professores aprender características do processo de atuação profissional que, muitas vezes, não estão presentes nos currículos de formação inicial.

Percepção do processo de ensino-aprendizagem

Os discursos dos professores centraram suas considerações para a desmotivação dos alunos para aprender o conteúdo. O relatado foi apontado por nove dos dez entrevistados (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10), vindo ao encontro do mencionado por Santos e Molon (2009), de que a desmotivação dos estudantes em sala de aula é uma das principais queixas dos professores, o que tem influência direta na aprendizagem. Essa questão foi interpretada por alguns dos entrevistados como decorrente da postura deles próprios enquanto professores, com ilustra a fala de P9: “É um processo complexo [ensino e aprendizagem]. Os professores precisam se atualizar constantemente para criarem meios de motivar os alunos, os quais estão cada vez menos motivados em aprender” (2018, [degravado]). A motivação para aprender, segundo

Santos e Molon (2009), tem sido um desafio ao desenvolvimento do processo de aprender e ensinar.

O professor P1 relata que vê o processo de ensino-aprendizagem fragilizado por trazer conteúdo programado e ser cobrado por avaliações externas, além das aulas não serem valorizadas pelos alunos. Essa concepção trazida pelo P1 faz relação com o exposto por Madaus (1988, p. 85, tradução livre), ao afirmar que “os testes podem se tornar o mestre feroz do processo educativo, e não um servo complacente que eles deveriam ser”.

A preocupação com o ensino ser determinado pelas avaliações externas também fica evidente na fala do P5:

Em relação ao apoio para o desenvolvimento, motivação, dedicação, valorização, enfim... infelizmente é maior nas instituições particulares. Há vários fatores que posso destacar, um deles já mencionei que trata de uma maior carga horária, muita carga horária, e o objetivo é centro no vestibular e no Enem. Há grande cobrança da família por desempenho, um acesso maior a informações de qualidade e, por consequência, a uma bagagem cultural muito maior. Na instituição pública, o fator motivação é bastante significativo. A gente percebe que poucos se dedicam, que poucos se dedicam pelo menos o suficiente para compreender a disciplina. Eles têm a ideia de que é muito difícil e que não vão aprender mesmo, é uma parte que compõem a área de Ciências da Natureza, pensam que se irem bem em biologia ou química não é necessário estudar Física (P5, 2018 [degravado]).

O professor P2 traz uma concepção antagônica em relação à de P1, uma vez que ele considera que os eixos dos conteúdos contemplam o indicado para cada turma, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, mas o que dificulta é a falta de compromisso dos alunos e de algumas famílias. Conforme relatado, a escola em que atua o P2 proporciona um bom apoio para o desenvolvimento das aulas, com material adequado, monitor e estagiário, horas de planejamento e de reuniões de estudo com temáticas como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação como pauta.

O professor P3, de forma distinta dos demais, relatou que sua percepção do processo ensino-aprendizagem é de que ela tem sido satisfatória e que alunos e comunidade escolar sempre receberam bem suas propostas. Além disso, coloca que as escolas em que atuou sempre tiveram boa aceitação de suas atividades e ações desenvolvidas.

O mencionado nesta categoria infere que, para a maioria dos entrevistados, o processo de ensino-aprendizagem tem se apresentado como carente de mudanças e envolve um comprometimento do professor com sua prática, com as propostas pedagógicas que ele desenvolve. Tal identificação está alinhada à necessidade apontada por Freire (2001b) de que o professor precisa estar constantemente refletindo sua ação como forma de buscar alternativas, de conhecer os alunos e buscar motivá-los para aprender e, assim, ter a possibilidade de transformar a prática.

Discutindo estratégias de ensino

O termo “estratégia” apresenta variadas definições, sendo, contudo, atribuído, neste estudo, às sequências de processos/ações/atividades em prol de um objetivo central (CLARKE; BIDDLE, 1993). Nos processos educativos, sua utilização enquanto recurso didático à disposição dos professores apresenta uma importante contribuição à apropriação dos conhecimentos. Bordenave e Pereira (2002), além de defenderem a sua utilização no ensino, destacam a

importância de que o professor reflita sobre o modo como pode utilizá-las. Segundo os autores, as estratégias de ensino devem ser selecionadas de modo a favorecer as diversas formas de interação e buscar que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e as experiências individuais.

Essa colocação vem ao encontro do objetivo do trabalho: entender, por meio desse questionamento, a forma como os professores utilizam as estratégias de ensino, mais especificamente, como selecionam e refletem sobre sua pertinência em determinada situação.

Quando questionados sobre quais estratégias de ensino utilizam, alguns professores relataram que buscam fazer a relação do conteúdo estudado com o cotidiano dos alunos (P1, P5, P7, P8) e que veem isso como um fator motivacional, para suprir o obstáculo apontado como dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, conforme relatado na categoria anterior. Entretanto, nas falas, notamos que os professores se limitam a mencionar uma estratégia enfatizando a importância de aproximar os conteúdos do cotidiano dos alunos, como exemplificado na fala do professor P7:

Em física, procuro associar a teoria em relação ao cálculo. O cálculo propriamente dito. Mas não incentivo eles a decorarem conceitos, nunca! Mas sim entenderem. Daí desenvolvo atividades práticas, uns esquemas, exercícios contextualizados. Sempre tento associar tudo com o cotidiano. Mas em matemática já é mais cálculo, não tem muito o que ser relacionado (2018, [degravado]).

Ideia que é compartilhada pelo professor P10 ao mencionar que: “Em física é fácil associar com o cotidiano, faço uma analogia aqui... outra ali. O problema é com as outras disciplinas, tenho que recorrer pro livro mesmo, não tem jeito” (2018, [degravado]). O exposto pelo entrevistado faz jus à afirmação de Queiroz (2006), de que o ensino de Ciências Naturais em algumas escolas ainda é conduzido de forma exclusivamente livresca, o que acarreta falta interesse dos estudantes. Entretanto, sabemos que, muitas vezes, estabelecer relações com o cotidiano é pertinente ou mais fácil para determinados conteúdos que em outros. Embora seja amplamente defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o uso da contextualização como única ferramenta didática não se mostra adequada frente à diversidade de conteúdos e possibilidades, o que é evidenciado no próprio documento. Diversificar metodologias e estratégias de ensino é apontado por Oliveira (2009), que afirma que o professor precisa estar preparado para desenvolver metodologias de ensino diversificadas, buscando melhorar as estratégias e os procedimentos de ensino, além de ser capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, para que possam vir a aperfeiçoar as aulas e as metodologias e, dessa forma, evitar que sua ação docente acabe se tornando rotineira.

A professora P2 menciona que trabalha com projetos enquanto os entrevistados P9, P3 e P4 relatam que gostam de variar as estratégias considerando o conteúdo/tema a ser abordado. Outros professores relatam dificuldade em inovar, especialmente em razão da precariedade que as escolas públicas se encontram (P1, P2, P7, P8, P10). De acordo com esses professores, a dificuldade em ter acesso a materiais de apoio e, muitas vezes, a falta de recursos leva a que se prendam a aulas expositivas com auxílio apenas do livro didático.

Esse último aspecto, em que os professores se mantêm presos ao livro didático como um dos únicos recursos utilizados na elaboração e desenvolvimento de suas aulas, corrobora o apresentado na literatura (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005; GÜLLICH, 2013; EMMEL, 2015). De acordo com Fusari (1988), o cotidiano do trabalho do professor é bastante complexo.

Por

vezes, trabalha-se em diversas escolas, diversas turmas, com horários sobrecarregados, o que dificulta, e praticamente impossibilita, que o professor planeje suas aulas com a dedicação necessária. Se não sobra tempo para planejar-se com qualidade e dedicação, quiçá para avaliarem-se as ações desenvolvidas.

Dialogando sobre avaliação/reflexão da ação

A reflexão da ação caracteriza-se por um movimento crítico e reflexivo direcionado. Constitui-se como a capacidade de voltar para si mesmo, olhar para construções sociais, refletir sobre as intenções e representações, bem como sobre as estratégias de intervenção, supondo a inevitabilidade de fazer uso dos conhecimentos na mesma medida em que vão sendo (re)construídos; dessa maneira, enriquecendo e modificando a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (GÓMEZ, 1999). Nesse sentido, os entrevistados foram consultados sobre o modo pelo qual realizavam essa reflexão, cujo intuito estava em identificar o seu entendimento sobre isso e quais os métodos utilizados.

Os dez entrevistados foram unânimes em relatar que não têm o hábito de realizar esse tipo de reflexão, embora acreditem que seus métodos de avaliar as atividades desenvolvidas em sala de aula e com cada uma das turmas representem uma forma de reflexão sobre suas ações. Tais métodos foram assim exemplificados pelos professores: P1 menciona que pondera sua ação durante as atividades desenvolvidas nas reuniões pedagógicas; P7 e P8 relatam que avaliam suas aulas por meio das opiniões dos alunos recorrendo a registros nas provas; P2 e P3 inferem que suas avaliações ocorrem somente em relação aos casos de alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado; nesses casos, recorrem à direção e à coordenação pedagógica. A fala de P2 ilustra o mencionado: “Faço as observações com registro, mas dos casos que considero mais graves para compartilhar com a direção [...]” (2018, [degravado]).

Os métodos e instrumentos mencionados pelos entrevistados parecem estar mais voltados a uma ação que visa identificar alunos com dificuldades de aprendizagem do que uma avaliação reflexiva sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Em nenhuma das falas foi relatada a possibilidade de realizar um momento de reflexões individuais e com registros escritos sobre o que desenvolvem em sala de aula ou promover momentos de discussão no coletivo para compartilhamento dessas reflexões. A falta desse olhar do professor direcionado à sua ação representa uma problemática e pode resultar na fragilidade das ações, da prática, segundo Severino (2011, p. 67):

A prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada. A prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo essa experiência uma vivência pontual, sem expor-se, sem sair para fora de si e refletir com o mundo da vida e do trabalho, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo como o mundo lá fora e com o nosso próprio mundo interior.

Ao mesmo tempo que os professores relatam seus métodos de avaliação e podem ser identificados com preocupações específicas com a aprendizagem, muitas vezes, de um grupo restrito de alunos, a fala aponta que eles sabem e valorizam a importância de reflexões e a limitação no seu uso pode ter outras razões que não apenas seu desconhecimento sobre o processo. Em outras palavras, os professores relatam seus métodos assinalando que isso é o que a escola e a sociedade cobram deles, levando-os a uma preocupação em relação ao domínio do conteúdo específico por parte do aluno. Questões como a formação para cidadania,

compreensão da ciência como vinculada a aspectos históricos e culturais, relações entre ciência, tecnologia e sociedade ou outras tantas questões que se fazem presentes e emergentes no mundo contemporâneo são deixadas de lado ante a pressão para aprovações em concursos. Isso pode contribuir para que os professores estejam mais preocupados em buscar estratégias de apropriação dos conteúdos do que de formação dos sujeitos. Rosa e Rosa (2005) apontaram que as imposições da sociedade, especialmente dos dirigentes das escolas e dos pais, trazem para dentro da sala de aula um ensino de Ciências que, muitas vezes, não é o desejado, pretendido pelo professor, mas que acaba sendo o realizado.

Como exemplo de que os professores valorizam esse tipo de reflexão, mas que acabam se prendendo a outros entendimentos, pode ser visualizado na fala dos seguintes professores: P4 destaca que a reflexão na ação “é a forma de saber se os objetivos e conteúdos estão sendo alcançados e compreendidos” (2018 [degravado]); P6 relata que “é essencial que seja feita no cotidiano, para acompanhar os avanços dos alunos e suas dificuldades” (2018 [degravado]); P10 enfatiza que “só com a reflexão o professor poderá avaliar a aula e perceber as fragilidades que tem que mudar pra melhorar” (2018, [degravado]).

Familiaridade com a avaliação da ação e com os tipos de diários reflexivos

Na continuidade das entrevistas, e buscando uma aproximação com os diários reflexivos, foco do presente estudo, apresentamos os questionamentos vinculados ao conhecimento dos professores sobre a produção de diários reflexivos, de campo ou de bordo. Como tínhamos a informação de que eles não utilizavam esse instrumento em suas reflexões, direcionamos a pergunta a seu processo formativo inicial ou continuado e o conhecimento deles em relação às possibilidades de utilização dessa ferramenta.

Dessa forma, questionamos se em algum momento os professores haviam tido contato com a produção de diários como ferramenta de reflexão sobre a ação realizada. Do universo de dez entrevistados, quatro manifestaram conhecimento sobre os diários (P2, P4, P5, P7, P8 e P9). Destes, os entrevistados P5 e P7 mencionaram que, em seu curso de Mestrado, tiveram contato com os diários de bordo e utilizaram como ferramenta na Dissertação, como registro reflexivo das atividades desenvolvidas em suas pesquisas.

Na fala desses entrevistados:

[...] utilizei o diário de bordo no meu mestrado. Achei o instrumento bastante importante, pois me permitiu uma avaliação e uma reflexão a respeito da minha própria ação, pois no diário as anotações não foram apenas do contexto da sala de aula ou do aluno, mas da minha prática também. Lembro que anotava as reações dos alunos ao conteúdo que estava abordando, as coisas que aconteciam durante a aula, as interferências externas e também me fazia uma autocrítica, a respeito da forma como abordei o conteúdo, sobre a explicação dada, os exemplos utilizados e os caminhos que escolhi que deram e não deram certo (P5, 2018 [degravado]).

[...] usei diário de bordo no mestrado, em cada aula fazia registros de acordo com a observação das aulas. É uma pena que com todas as turmas não temos tempo para fazer, é muito importante porque podemos registrar coisas que passam despercebidas. O problema é o tempo para desenvolvê-lo (P7, 2018 [degravado]).

Os dois entrevistados destacaram ainda que, apesar do conhecimento da potencialidade da ferramenta, não fazem uso delas em seu dia a dia. Os demais (P2, P4 e P9) mencionaram que conheceram os diários durante seu curso de graduação. Destacam ainda que esses diários foram apresentados como uma potencialidade para refletir as ações desenvolvidas em sala de aula, mencionando alguns autores da área como Zabalza, Pórlan e Martins. O entrevistado P8 conta que teve contato com os diários durante as reuniões pedagógicas; cada professor era responsável por fazer os registros do ocorrido na reunião e, na seguinte, retomar com os colegas. Por sua vez, o entrevistado P6 não lembrava se havia tido contato durante a graduação com os diários, entretanto, relatou saber da existência deles.

Imbuídos do desejo de alimentar a discussão e buscar novos subsídios para verificar a forma como os professores procedem à reflexão sobre sua ação, questionamos os instrumentos utilizados pelos professores durante a realização de seus estágios curriculares. Os entrevistados P2 e P9 relataram que, nas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado durante a graduação, utilizam diários reflexivos, como cadernos e portfólios de registros no caso de P2 e diário de bordo no caso de P9. Os demais relataram que, durante a graduação, a reflexão era realizada por meio dos seminários que realizam pós intervenção didática e também com registros no diário de classe.

O mencionado pelos entrevistados aponta que, para muitos deles, a função do diário é mais de registro de atividades e pouco vinculado a questões relacionadas ao contexto pedagógico da sala de aula, possibilitando uma retomada e uma qualificação da própria ação, o que perde a função essencial do diário que é a frequência, o hábito de escrever (PÓRLAN; MARTIN, 2001). Também não tem o perfil reflexivo e avaliativo da ação do professor (ZABALZA, 1994).

A pergunta seguinte procurou avaliar se eles tinham conhecimento dessa ferramenta, ao que todos acenaram positivamente, embora alguns salientassem que nunca fizeram uso, nem mesmo durante a graduação, como mencionado anteriormente. Ao avançar na pesquisa, indagamos se conheciam o diário como instrumento de aprendizagem dos alunos e qual a diferença entre utilizar um diário para registro do professor ou utilizá-lo em sala de aula como instrumento de avaliação da aprendizagem e, nesse caso, preenchido pelos alunos. Todos os entrevistados manifestaram conhecimento dos diários com instrumento de aprendizagem em sala de aula, com registros de atividades no decorrer das aulas; no entanto, não fazem uso dessa ferramenta didática em suas aulas.

Por fim, indagamos de forma direta por que não utilizam em sua prática pedagógica os diários como ferramenta de reflexão ou mesmo de aprendizagem. Como resposta, obtivemos que, em termos da reflexão sobre as atividades desenvolvidas, as dificuldades que impedem sua presença na prática pedagógica dos professores estão associadas à falta de tempo para preparar as aulas, ao número excessivo de turmas e de alunos por turma. De acordo com os entrevistados, qualquer procedimento que demande tempo acaba sendo difícil frente ao contexto escolar, especialmente em se tratando de atividades que necessitem de registro e reflexão. Para eles, o tempo para preencher um diário é grande e isso implica deixar de preparar uma aula, corrigir provas ou fazer registro no diário de classe dos alunos. Em termos dos diários de aprendizagem, a questão igualmente é respondida pelo viés da falta de tempo e hábito para esses registros. Para alguns dos entrevistados, se eles solicitarem que os alunos registrem no caderno, vão precisar de tempo para olhar esses cadernos, o que é inviável considerando o número de alunos e turmas.

Isso vem ao encontro do explicitado por Dias et al. (2013, p. 4): “embora a escrita do diário contribua significativamente para a formação do professor, muitos docentes podem se opor a essa atividade pelos mais diversos motivos como falta de tempo ou mesmo falta de vontade de registrar suas práticas”.

Dos resultados obtidos nessa categoria destacamos a importância de que seja fomentado, nas etapas iniciais de formação, o uso do diário em suas múltiplas funções, ultrapassando a apresentação dessa ferramenta pelos professores nas licenciaturas e atingindo sua operacionalização nesses espaços. Em outras palavras, se desejarmos que os professores recorram a eles como ferramenta de reflexão da ação ou mesmo de aprendizagem, o ideal seria que fosse incentivado seu uso no processo formativo. Assim, o hábito de usar e a valorização desse instrumento oportunizariam a sua concretização na escola. Acreditamos que seja importante colocar que o hábito de escrever, quando obtido na formação ainda inicial, tem muito mais chances de perdurar na prática profissional.

[...] o hábito [de escrever narrativas], se adquirido na formação inicial, tem grandes possibilidades de perdurar pela vida profissional adentro. Ajudará a analisar a vida, desdobrá-la o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manual de reflexão profissional a partilhar com os colegas. (ALARCÃO, 2010, p. 57-58).

A fragilidade encontrada nas entrevistas realizadas está basicamente resumida pela falta de conhecimento sobre a potencialidade dessa ferramenta como momento de reflexão das atividades, mas especialmente pela relação apontada pelos professores em termos do custo benefício em sua utilização. Ao considerarem que há outras prioridades e que escrever um diário toma tempo e isso não condiz com a realidade vivenciada por eles, apontam para a falta de entendimento sobre as razões pelas quais o diário é recomendado aos professores. Nesse sentido, inferimos a possibilidade de que os cursos de formação inicial possam ser responsáveis por isso, uma vez que não fomentam seu uso e, quando isso ocorre (cinco deles conheceram na graduação os diários), talvez estejam dando pouco valor a essa ferramenta. Disso surge a pergunta sobre como os cursos podem contribuir para que os futuros professores percebam a potencialidade desse ato de refletir sobre a ação. Como tornar essa prática um hábito dos professores?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta pesquisa, deparamo-nos com respostas e perguntas, dentre as quais está a de que os professores entrevistados, embora tenham um processo formativo qualificado, incluindo a realização de mestrados e doutorados já concluídos ou em andamento, na área de Educação, ainda se mostram receosos e pouco instigados a utilizar registros na forma de diários como ferramenta potencializadora do fazer pedagógico. Isso é preocupante, uma vez que podemos correr o risco de cair no automatismo da reprodução das aulas e refletirmos pouco sobre nossa ação.

Por outro lado, sabemos da existência de vários obstáculos a serem supridos para que a reflexão da ação seja uma realidade, como tempo para escrita, uma escola flexível e até mesmo o conhecimento sobre a temática e o entendimento das potencialidades formativas de tal. Muito mais do que uma questão de tomada de tempo como os professores mencionam, a escrita de um diário é a oportunidade de entender a sala de aula e de qualificar as atividades.

Por fim, mencionamos que a atividade de produzir representa um desafio e uma possibilidade. Desafio porque há muitos caminhos e obstáculos a serem percorridos e vencidos para que ela se torne uma ação concreta e constituinte do fazer profissional dos professores. Possibilidade porque acreditamos numa prática mais crítica e reflexiva e colocamos a avaliação da

ação como fundamental nesse processo de formar professores mais reflexivos e menos reprodutivistas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BENASSULY, Jussara S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Org.). **Formação de professores: uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Maria H. S.; SANTOS, Wildson L. P.; MÓL, Gerson S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 35-45, 2005.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación/acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CLARKE, John H.; BIDDLE, Arthur W. **Teaching Critical Thinking: Reports from across the curriculum**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

DIAS, Viviane B. et al. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS; ENPEC, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, SP, 10-14 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufri.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

EMMEL, Rubia. **O currículo e o livro didático da Educação Básica: contribuições para a formação do licenciando em Ciências Biológicas**. 153 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler- em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Afiliada, 2001b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do planejamento na formação do professor**. São Paulo: CE/CENP, 1988.

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

GÓMEZ, Angel Pérez. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

GONÇALVES, Emilia; VIERIA, Rui Marques. Aprender Ciências e Desenvolver o Pensamento Crítico: percursos educativos no 1º ciclo do Ensino Básico. **Indagatio Didactica**, v. 7, n. 1, p. 7-24, jul. 2015.

GÜLLICH, Roque Isamel da Costa. **Investigação-Formação-Ação em Ciências**: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013. LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Concepções Docentes acerca do Processo de Reflexão na Investigação-Ação. **Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia**, São Paulo-SP, v. 1, n. 1, p.3012-3020, out. 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0168-2.pdf>> . Acesso em 29/08/18.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. **Critical issues in curriculum**: eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, Illinois: NSSE, 1988.

MALDANER, Otávio A.; ZANON, Lenir B. Situações de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. **Educação em Ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004. p. 43-64.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadão (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **Crenças de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: um recurso para investigación en el aula**. Díada: Sevilla, 2001.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **O ensino de ciências Naturais - Reprodução ou Produção de conhecimento**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente - SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

ROSA, Cleci T. Werner da. **Laboratório didático de Física da Universidade de Passo Fundo: concepções teórico-metodológicas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.

ROSA, Cleci T. Werner; ROSA, Álvaro Becker. Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio. **Revista Electronica Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 1, 2005. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SANTOS, Betina S.; MOLON, Karina S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-180, maio/ago. 2009.

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

SEVERINO, Francisca E. S. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico. **Documentos de trabajo de Iberciencia**, Madrid: Iberciencia, n. 2, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

WYZYKOWSKI, Tamini; GULLICH, Roque Ismael da Costa; BOSZKO, Camila. A Investigação-Ação como Propulsora da Formação e da Iniciação à Docência em Ciências e Biologia. In: GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; HERMEL, Erica do Espírito Santo (Orgs.). **Educação em Ciências e Matemática**: pesquisa e formação de professores. 1ed. Chapecó: Editora UFFS, v. 1, p. 285-301, 2016.

Submetido em: junho de 2018

Aprovado em: janeiro 2019