

Os Diários de Aula: Aspectos Gerais

OS DIÁRIOS: CONCEITO E TIPOS

Mesmo que se possa considerar uma questão simples, não dá para considerar que exista um acordo geral sobre o que é um diário de aula, ou de que estamos falando quando nos referimos aos diários de aula.

Começemos dizendo que existem diversas denominações para se referir a essa técnica de documentação: diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, etc. Nem todas elas se referem exatamente ao mesmo tipo de processo nem acabam em um documento similar, mas têm muitos pontos em comum e, com frequência, são utilizadas de forma indiscriminada. E acontece outro tanto no sentido inverso: muitas vezes se emprega o mesmo termo para se referir a processos e atividades diversos.¹

Digamos, por outro lado, que também não é fácil fazer uma tradução correta do termo quando se pretende transportá-lo para outro idioma. Os condicionantes culturais de cada termo acabam desvirtuando o sentido que se quer dar a ele.

Os *diários de aula*, pelo menos no que se refere ao sentido que recebem neste trabalho, são os *documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas*.

A definição é voluntariamente aberta para conter os diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação.

Algumas observações podem ser esclarecedoras para se entender melhor essa definição:

- Os “diários” não têm por que ser uma atividade *diária*. Cumprem perfeitamente sua função (e sua realização se torna menos trabalhosa em tempo e esforço) mesmo que sua periodicidade seja menor: duas vezes

por semana, por exemplo, variando os dias para que a narração seja mais representativa. O importante é manter uma certa linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (enfim, que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade).

- Os diários constituem narrações feitas por professores e professoras (tanto efetivos como em formação). Sem dúvida, seriam igualmente interessantes (e abririam novas possibilidades técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos) iniciativas em que os diários fossem desenvolvidos também pelos alunos.
- O conteúdo dos diários pode ser coisa que, na opinião de quem escreve o diário, seja destacável. O conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário) ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévios (quando se delimita que tipo de assuntos devem ser recolhidos no diário).
- A demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto da aula (por isso se chama “diário de aula”), mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente possam ser igualmente refletidos no diário.

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos.

Em uma interessante revisão das contribuições feitas a partir desse enfoque metodológico, González Monteagudo (1996) chega a identificar até dez linhas de pesquisas diferentes: os estudos sobre ciclos e fases na carreira docente;² os trabalhos de Goodson (1992) sobre a experiência vital dos professores e sua incidência na prática profissional; os estudos sobre autobiografias docentes e suas contribuições para o desenvolvimento profissional;³ os estudos sobre a relação entre itinerário pessoal (momentos e incidências da vida pelos quais cada pessoa vai passando) e itinerário profissional;⁴ os estudos sobre a construção da identidade profissional dos professores;⁵ a reconstrução autobiográfica por meio de entrevistas⁶ ou das contribuições do supervisor;⁷ os estudos etnográficos aplicados às carreiras docentes (Smith et al., 1986); os estudos feministas que tratam de resgatar as vozes do grupo mais forte e numeroso dentro da profissão docente (Grumet, 1990) e, finalmente, os diários.⁸

O interessante desses trabalhos é que, mesmo sem muitas referências na literatura especializada, se trata de um tipo de aproximação à atuação dos professores que goza de grande vitalidade e presença. Certamente sua capacidade de penetração nos campos subjetivos e individuais, a função de *empowerment* metodológico que exerce sobre os professores que participam na pesquisa, sua elasticidade e sua fácil complementação com outras técnicas o transformam em um instrumento útil e eficaz nos processos de formação dos professores.

Diversas Modalidades de Diários

Os diários podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem.

Holly (1989, p. 61-81) diferencia entre diversos tipos de diários em função da modalidade de narração que se emprega:

- *Jornalística*: de natureza fundamentalmente descritiva e seguindo as características próprias do jornalismo.
- *Analítica*: nesse tipo de diários o observador se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar.
- *Avaliativa*: é uma forma de abordar os fenômenos descritos dando-lhes um valor ou julgando-os.
- *Etnográfica*: o conteúdo e o sentido do narrado (mesmo permanecendo nos limites das descrições) levam em consideração os contextos físico, social e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si.
- *Terapêutica*: o conteúdo do diário e o estilo empregado servem para descarregar as tensões de quem escreve, é um processo de catarse pessoal.
- *Reflexiva*: quando a narração responde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias idéias sobre os temas tratados.
- *Introspectiva*: quando o conteúdo do diário se volta sobre nós mesmos (nossos pensamentos, sentimentos, vivências, etc.).
- *Criativa e poética*: a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como a possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram.

Como pode se supor, nem todas essas modalidades de diários de aula têm o mesmo sentido na pesquisa nem similar capacidade de impacto no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Mas são um bom reflexo da grande versatilidade do instrumento e das variadas formas de apresentação que pode adotar.

De meu ponto de vista, são duas as variáveis básicas de diários que nos interessam destacar:

- a *riqueza informativa* que o diário apresenta.
Um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele. Os diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narrados acontecem.

O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal.

– a *sistematicidade das observações recolhidas*.

A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos.

OS ÂMBITOS DE IMPACTO FORMATIVO DOS DIÁRIOS

Gostaria de destacar aqui algumas das possibilidades do trabalho com diários nas iniciativas de formação contínua (*long-life learning*) dos professores. Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com frequência ambas as missões se combinam e se completam.

Os quatro âmbitos a que pretendo me referir estão na Figura 1.1.



FIGURA 1.1 Âmbitos de impacto formativo dos diários.

O Acesso ao Mundo Pessoal dos Professores

Como aponte na introdução, referindo-me à minha própria experiência no Brasil, os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que freqüentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.

Essa dimensão “pessoal” de nosso trabalho constitui uma área normalmente “nebulosa” para os instrumentos de observação habituais. É difícil chegar a ela. E, se esse acesso vem condicionado pelo próprio instrumento utilizado (por exemplo, quando se empregam questionários), a “versão” oferecida pode ser pouco “habitual”. Mas os diários permitem franquear essa “nebulosidade” (Gúrpide, Falcó e Bernanrd, 2000).

Também constitui uma dimensão praticamente inacessível para a formação. Apesar de todo mundo reconhecer sua importância no exercício profissional, poucos modelos de formação de professores conseguiram introduzir mecanismos capazes de influir realmente nessa zona de desenvolvimento pessoal. Pode-se pensar que a Universidade, como instância formativa, renuncia a “formar” a personalidade dos futuros professores e se contenta com ilustrá-los nas diversas disciplinas.

Gardiner (1989) apontou essa dicotomia entre os modelos de formação referindo-se a “modelos centrados nas aprendizagens públicas” (aquelas que centram a formação nos conteúdos das diversas disciplinas) e “modelos centrados nas aprendizagens pessoais” (que atribuem importância ao desenvolvimento pessoal e aos significados que cada futuro professor vai dando à sua experiência).

Também Bullough e Gitlin (1994) notam a enorme importância que tem, nos processos de formação de professores, o fato de que os estudantes tenham a possibilidade de identificar e revisar suas próprias teorias e crenças pessoais sobre os diversos aspectos que estão vinculados à sua futura profissão (as crianças, a educação, a aprendizagem, a disciplina, etc.).

É fácil perceber a grande importância que os diários têm nessa segunda orientação como instrumento para propiciar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal.

Miles (1998) lembra a importância que foi esse desafio para a pesquisa educacional. Na revisão que realiza das etapas pelas quais passou a inovação educacional nas últimas décadas, experiências que ele viveu pessoalmente, se refere muitas vezes a como, desde a primeira etapa dos anos 1950 e 1960, as mudanças em educação estavam ligadas a um melhor conhecimento das dimensões pessoais dos professores:

O comportamento auto-analítico é, acredito, um instrumento fundamental nas iniciativas de mudança escolar, o qual tem sido explicitamente utilizado desde a disseminação do uso de grupos com pessoal escolar a partir do final da década de 1950 (p. 42).

Minha experiência no caso dos professores de educação infantil não só confirma como torna mais importante e dramática a importância dessa dimensão pessoal. O envolvimento pessoal dos professores (a forma como eles mesmos, como pessoas, vão se ver envolvidos no trabalho, assim como o quanto esse trabalho vai se ver condicionado pelas características e qualidades pessoais dos professores) está diretamente relacionado com o grau de vulnerabilidade e dependência das pessoas com quem eles trabalham. Daí que os professores de crianças pequenas, ou que atendem sujeitos com deficiências, desenvolvem, em geral, um nível de envolvimento pessoal muito mais forte.⁹

É justamente nessas “experiências pesadas” que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), 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.

Os Diários como um Grande Recurso para Explicitar os Próprios Dilemas em Relação à Atuação Profissional

Já desenvolvi amplamente esse conceito de dilema em trabalhos anteriores. Mas gostaria de lembrar aqui alguns de seus aspectos básicos para que sirvam como ponto de referência conceitual para o trabalho com os diários. Quanto a esse trabalho, vou utilizar o conceito de *dilema* para me referir a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. É um dilema, por exemplo, como ajustar as exigências de programas oficiais com as necessidades específicas de nossos alunos; e o é também como desenvolver a evolução de uma aluna específica, que não queremos que fique com uma impressão negativa de seus resultados apesar de estes serem claramente insuficientes.

Em cada uma dessas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tem de optar, e realmente o faz, em um sentido ou em outro (na direção de um ou outro dos pólos do dilema). Nem sempre o professor é consciente do processo de identificação ou do de resolução dos dilemas. É claro que cada professor é mais sensível (e, por isso, se centra mais neles) a alguns dilemas que a outros e centra sua atuação e seu relato dessa atuação (é o caso dos diários) em torno de alguns dilemas ou outros. Lendo os diários, às vezes percebe-se com clareza, entre uma linha e outra, quais são os dilemas que mais preocupam esse professor, em torno de quais situações dilemáticas do ensino desenvolve seu processamento da informação e suas decisões.

Esse foi um dos propósitos de meu trabalho sobre diários de professores, desenvolvido em contato com os próprios professores que os tinham realizado: *identificar os dilemas que iam aparecendo no diário e inferir quais eram os processos deliberativos e de resolução prática que os professores punham em marcha em relação a tais dilemas.*

Dois aspectos do conceito de dilema são especialmente importantes no que se refere à análise qualitativa da atuação dos professores:

- a) Os dilemas são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.
- b) Quebram um pouco a idéia da linearidade da conexão pensamento-ação. Nos dilemas, o pensamento-desejo pode estar claro sem que a ação o esteja (é evidente que os sujeitos mais necessitados precisam de uma maior dedicação do professor, é menos evidente que se possa dedicar a eles uma parte importante da aula ou organizar em torno deles as atividades normais diárias). Em nível de ação, as contradições não são algo excessivamente estranho nem incongruente: fazem parte do desenvolvimento da ação, da dialética entre o desejável e o possível, e expressam a participação nela de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.) (Jackson, 1975; Leinhardt e Greno, 1984).

Ambos os aspectos formam postulados amplamente aceitos no campo do estudo do pensamento dos professores.

Uma característica fundamental do trabalho didático é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança. Por essa razão tiveram pouco êxito os modelos didáticos baseados em propostas rígidas ou preestabelecidas (modelos diretivos, tecnológicos, modelos baseados no processamento da informação, etc.). Em geral, as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas. Como assinalava Doyle, as aulas se caracterizam por uma condição de multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade. Os dilemas, como ferramentas conceituais para a análise das atuações docentes, se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar. Por isso, podemos dizer que trabalhar com os dilemas para analisar a atuação dos professores em aula é muito interessante, por várias razões:

1. Por um lado, o dilema reflete a idéia da imediatidade e da ilogicidade da situação “aula” e do confronto particular que o professor faz de sua aproximação à aula.

Nesse sentido, por exemplo, Jackson (1975) se referiu à diferente “racionalidade” subjacente à fase de preparação e interativa (de desenvolvimento *in situ*) do ensino. A de preparação está saturada de uma intencionalidade racionalmente configurada; é, em geral, um discurso internamente congruente (congruência entre princípios e propostas de ação). Na fase interativa, essa racionalidade intrínseca do discurso decai: a ação do professor é mais imediata, mais “real” e, portanto, mais sujeita à influência de condições variáveis e dialeticamente presentes no processo de ensino. Deve responder, além disso, à necessidade de construir decisões imediatas em contextos imprevisíveis. A idéia de Jackson (1975, p. 179) é clara:

A imediatidade da vida da aula, os sinais passageiros em que o professor confia para determinar seus movimentos docentes e para avaliar a eficiência de seus atos faz com que nos perguntemos se é apropriado empregar modelos convencionais de racionalidade como representativos do comportamento do professor em aula.

Essa idéia da natureza dinâmica da ação prática em aula é algo amplamente aceito nas atuais propostas para o ensino. Parece claro que as decisões práticas dos professores se ajustam pouco tanto à estrutura formal e simples que descrevem os modelos cognitivos como às representações dos processos de decisão dos próprios professores que surgem de estudos de laboratório ou descontextualizados (modelos do *policy capturing*, por exemplo). Como notou Lampert (1985), o fato de “estar em aula” dá ao professor uma perspectiva particular da situação e do dilema que nela se apresenta (perspectiva que é distinta da que têm aqueles que vêem a situação de fora). Também Shulman (1983, p. 488) é contundente sobre isso:

Desde o momento em que o ensino é interativo, com a conduta do professor projetada sobre o aluno, é ridículo, em princípio, estabelecer diretrizes sobre como deve ser a atuação do professor... O ensino é o protótipo de uma empresa idiográfica, individual, clínica. A política educacional implica o remoto, o nomotético, o insensível.

2. A gestão prática da aula não só em nível imediato como em nível geral (curricular, digamos) é uma tarefa essencialmente problemática (isto é, constituída por possibilidades de ação alternativas e, às vezes, inclusive contrapostas).

A forma habitual de enfrentar essa complexidade é aplicar estruturas de simplificação sobre o universo de dados que constituem a realidade multidimensional da aula e da vida da aula. É assim que o professor procede no *processamento da informação* que dá a base para suas *decisões*.

A relação desse processo de simplificação com os dilemas foi destacada por Clark (1978, p.3) quando assinala:

(o modelo de processamento da informação)... descreve o professor como uma pessoa que se depara com uma tarefa ambiental muito complexa, que enfrenta o ambiente simplificando-o, isto é, atendendo a um pequeno número de aspectos e ignorando outros. Essas porções simplificadas do ambiente são chamadas de espaços problemáticos.

Essa é, do ponto de vista do enfoque de dilemas, uma questão fundamental. Geralmente, a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve em termos de enfrentamento de dilemas ou “espaços problemáticos”. O ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas, repleta de conflitos internos que são impossíveis de resolver e entorpecida em seu desenvolvimento por contradições essenciais entre seus próprios objetivos (Berlak e Berlak, 1981; Dreeben, 1970; Lampert, 1984, 1985; Lortie, 1975).

3. Esse senso do “problemático”, como componente da gestão do ensino, volta a ligar o trabalho dos professores com o que é a perspectiva prática dos profissionais em geral (a forma basicamente reflexiva, mas utilitária em que esses profissionais abordam a “complexidade”, a “incerteza”, a “instabilidade”, a “singularidade” e os “conflitos de valores” que implicam o espaço das profissões práticas).

Ackoff (1979) foi muito explícito nesse ponto ao se referir ao mundo profissional (o profissional como administrador de intervenções práticas em contextos complexos):

Os administradores não se deparam com problemas independentes entre si, mas com situações dinâmicas que consistem em sistemas complexos de problemas que interagem entre si. Chamo essas situações de confusões. Os problemas são abstraídos das confusões por meio de análise: os problemas são para as confusões como os átomos para as tabelas e os quadros. Os administradores não resolvem problemas, administram confusões (citado por Yinger, 1986, p. 115)

4. E, para fechar o argumento, essa idéia do ensino como *gestão profissional de espaços problemáticos*, volta a nos situar diante do *leitmotiv* básico do paradigma: o professor é um profissional racional. E o é não apenas porque é bom e desejável que o seja, mas porque, entendido o ensino como contexto prático (complexo, incerto, instável...) no qual tem de se ir resolvendo dilemas práticos (alguns mais relacionados com o imediato e outros mais vinculados ao sentido geral das ações do ensino), a reflexividade aparece como uma condição profissional necessária. Yinger (1986, p.115) se refere a isso ao descrever quais são, dessa perspectiva, as “habilidades do profissional”:

As habilidades para essas situações [refere-se às situações práticas complexas, incertas, instáveis, etc. etc.] não são a aplicação sistemática de modelos predeterminados ou técnicas padronizadas. Essas situações requerem o uso engenhoso das habilidades do profissional, habilidades tais como a

descoberta do problema e sua formulação, e o projeto, a invenção e a adaptação flexível de intervenções

Dessa perspectiva, uma das características básicas do dilema como compromisso a ser resolvido racionalmente pelo professor é sua natureza essencialmente singular e dependente da situação. Ainda que o professor possa enfrentar problemas gerais (os grandes problemas da escolarização a que referem Berlack e Berlack, 1981), eles se apresentam a ele em um contexto singular e com algumas características particulares que é necessário enfrentar em um contexto específico de condições. James (1969, p.187) disse-o de maneira muito expressiva:

Em sentido estrito, cada dilema real ocorre em uma situação que é única e a exata combinação de ideais realizados e ideais falhados que cada decisão cria é, em cada caso, um universo sem precedentes porque não existe uma regra anterior que seja plenamente adequada para ele.

Isso é, juntamente, o que caracteriza o professor como profissional racional: suas ações são ações em um contexto indeterminado cujas vinculações com as normas gerais e cujo sentido singular deve ser capaz de discriminar para adaptar suas decisões a essa conjunção dialética. Nesse sentido, se fala do professor como “prático”, é isso que põe seu conhecimento em ação nas situações específicas, e do ensino como atividade exploratória em que se vai conjugando o desejável com o possível e o conveniente em cada situação. Esse é, por outro lado, o conceito de “pesquisa” aplicado ao ensino (Stenhouse, 1984).

Acho que com esses quatro pontos fica suficientemente explicitado o sentido dos dilemas e a importância que seu estudo tem no âmbito do paradigma do pensamento do professor. O argumento, em síntese, vem propor que o ensino em si mesmo é um evento complexo que os professores codificam e enfrentam em termos de “espaços problemáticos” a que pretendem dar respostas práticas. Essa concepção do ensino implica, por sua vez, uma concepção do professor como profissional racional.

O enfoque de dilemas constitui tanto uma *definição estipulativa* como, e principalmente, uma *definição programática* do ensino em termos de Scheffler (1970). Com isso, por um lado, se nota-estipula algo que constitui, dessa particular percepção do ensino, uma de suas características fundamentais: sua natureza deliberativa e prática e o sentido que ambos os termos têm nesse contexto. Por outro lado, pretende-se, além disso, fazer um discurso sobre como deveriam funcionar as coisas do mundo do ensino (o projeto curricular, a formação de professores, sua concepção profissional da aula, o estudo do ensino, etc.)

Quero dizer com isso que a abordagem do estudo do professor desde a perspectiva dos dilemas não conclui uma mera definição de termos e identificação dos dilemas recolhidos pelos diários de professores. Supõe tomar uma atitude que ultrapassa a estrutura habitual da pesquisa no que tem de mera constatação de se aparecem ou não dilemas nos relatos dos professores e quais são estes. No fundo

desse trabalho está subjacente todo um discurso sobre a racionalidade e a reflexão e a como isso, por si mesmo, supõe uma melhoria qualitativa do ensino em relação a formas não-deliberativas ou críticas do fazer prático docente.

Dessa maneira, a consciência é postulada como componente básico do fazer prático docente. Os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções, como notou Oberg (1984). Como eu mesmo escrevi em outro texto, “a reflexão sobre a própria prática, a introdução de proposições reflexivas na ação de ensinar faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas para outros e de rotinas procedimentais, etc. para um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação...”. No fundo de tudo isso está, como referencial conceitual e como referencial axiológico e propositivo, a necessidade de se aproximar do que Pérez Gomez (1984) denominou “competência epistemológica” que implica um modelo de professor como profissional que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das pesquisas aplicáveis a sua atividade e de se tornar ele mesmo pesquisador de sua prática.

Enfim, a peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento (componente intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional). Por meio dos diários costuma ficar claro, algumas vezes de forma explícita e em outras de forma implícita, nas entrelinhas, quais são os dilemas que mais perturbam os professores, como cada um deles o constrói cognitivamente e emocionalmente e que mecanismos emprega para resolvê-los.

É por isso que os diários constroem um excelente caminho para se chegar, pelo menos à medida que os professores o desejem e/ou o permitam, aos dilemas práticos da profissão.

Os Diários como Recurso de Acesso à Avaliação e ao Reajuste de Processos Didáticos

Essa virtualidade dos diários está vinculada às características da “continuidade” e da “sistematicidade” dos registros feitos.

Neste ponto, cabe incluir o uso didático do “diário de aula”. Nesse sentido, o uso do diário segue dois caminhos: o diário (de alunos ou professores) usado como recurso para registrar o andamento da aula e o diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos.

São numerosas as experiências em que os professores pedem a seus alunos que realizem um diário de aula. Em alguns casos, a demanda é geral, é dirigida a todos. Em outros casos, se apresenta como tarefa que algum deles deve realizar (às vezes de modo rotativo, para que todos tenham de fazê-lo), o que o transforma assim, durante esse dia ou período de tempo, em uma espécie de relator do que acontece em aula. Celestín Freinet (1974) já falara dessa

possibilidade de usar os diários dos alunos e das alunas como recurso de aprendizagem e de narração da experiência escolar.

Foram muito interessantes, por seus efeitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências metacognitivas nos estudantes, as experiências em que o diário foi usado como instrumento de registro do processo de aprendizagem que os alunos vão seguindo. Pede-se a eles que pensem em seu diário a elaboração pessoal que vão fazendo do que é tratado em aula. Dessa maneira, os docentes cumprem o duplo objetivo de evitar que as aulas se tornem meros processos de recepção passiva de informações e/ou noções conceituais e de garantir que os alunos e as alunas reelaborem pessoalmente as questões tratadas e debatidas em aula. Em alguns casos, os professores utilizam esse diário como expressão do trabalho pessoal de cada aluno, avaliando-o em sua matéria sobre a base do diário de aula. O diário adquire assim as mesmas possibilidades práticas dos portfólios.

A consolidação das tecnologias da informação e comunicação no ensino reforçou grandemente a possibilidade de utilizar “diários” como recurso de acompanhamento por parte dos professores, e, inclusive, como procedimento para compartilhar experiências entre os próprios alunos. A maior parte das plataformas digitais para o ensino (semipresencial, a distância ou simplesmente combinada com a presencial) inclui espaços para que os estudantes (e também os professores ou outros colaboradores) possam redigir seu diário. Esse diário pode ter um acesso restrito (aberto apenas ao professor, ou aos colegas do grupo de trabalho, etc.) ou aberto (de maneira que todos os colegas de aula possam acompanhar o processo particular de trabalho que cada um segue).

Em certas disciplinas (as experiências são mais abundantes no campo das humanidades, mas também existem em outros espaços disciplinares) o diário aparece como um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em sua dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e à “visão” geral dos temas que acaba configurando em sua mente.

A revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicou um número monográfico ao tema dos diários escolares com interessantes experiências do uso de diários em diversos contextos didáticos (Blanco, et al., 2001; Medina, 2001, etc.).

Os diários podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas. Poderia ser usado individualmente ou em grupo, escrito pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais (contando o que acontece em aula e dando, portanto, uma visão geral desta) ou temáticas mais específicas (escrevendo sobre questões selecionadas em função de sua relevância, de sua oportunidade ou de seu interesse por algum motivo). De qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos poderemos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência.

Com elementos mais genéricos e misturados (referentes a diversas questões sem uma ordem estrita) pode se incorporar aos diários aspectos mais específicos e predeterminados (relacionados normalmente com aspectos sobre os quais nos interessa ter uma informação mais pontual e sistemática).

Por exemplo, podemos estar interessados em registrar no diário a dinâmica que ocorre com a incorporação ao grupo de uma criança com necessidades educativas especiais, ou as condutas agressivas que vão aparecendo, ou os sistemas de relação que as crianças desenvolvem com os adultos, etc.

Tanto as informações mais naturais e incidentais como as mais prefixadas vão nos permitir fazer uma idéia global e em perspectiva de que tipo de dinâmicas foi se produzindo em nossa aula, como evoluiu e de que maneira nos afetou. E essa “visão” de nossa aula nos será dada com todas as possibilidades que o diário possui como instrumento de descrição: a perspectiva diacrônica, a possibilidade de reconhecer os dilemas, o registro direto e próximo de eventos e situações que ocorreram em momentos específicos, a contribuição de fatos, mas também de vivências, etc. Por outro lado, a possibilidade de extrair padrões de atuação, de identificar pontos fortes e fracos também é patente. E daí deriva a conseqüência lógica de poder incorporar a nossas aulas os ajustes que são pertinentes.

Essas “informações densas” que exigem os “metodólogos” para poder fazer uma análise válida das situações aparecem de uma maneira muito clara nos diários. Basta recolher as repetições temáticas (os assuntos que vão sendo mencionados) e a evolução das análises e avaliações que fomos incorporando para poder estabelecer uma boa radiografia dos processos.

Obviamente, um uso dos diários com esse propósito acrescenta novas condições técnicas a seu desenvolvimento. Os diários devem se aproximar ao que Holly denominava de “diários etnográficos”, quer dizer, narrações em que se leve em consideração também os elementos da situação em que se produziram os eventos narrados. Devem, igualmente, manter uma especial atenção à sistematicidade e à representatividade das observações.

Dizíamos que a outra modalidade dos diários se refere a seu emprego como *instrumento de pesquisa* dos processos de ensino. Porlan (1987) e Porlan e Martin (1991) insistiram nessa contribuição dos diários para o ensino. Da perspectiva da pesquisa qualitativa (tanto em sua orientação mais naturalista e descritiva como nos enfoques personalistas e interpretativos) os diários oferecem uma via potente de acesso ao estudo “rigoroso” e “vigoroso” dos processos de ensino. Foram especialmente úteis nos numerosos estudos para chegar às crenças, às concepções e ao conhecimento profissional dos docentes no âmbito do paradigma do pensamento do professor (*teacher thinking*) tão forte nas duas últimas décadas.

A contribuição principal dos diários nesse âmbito tem de ser analisada levando em consideração algumas de suas características próprias como recurso de pesquisa. Por um lado, o amplo e variado registro de elementos de

informação que oferece: desde dados para análise, descrições para reflexões, extratos de documentos para interpretações pessoais até narrações sobre fatos passados para hipóteses e antecipações. Todo esse grupo de dados cabe em um diário. Por outro lado, trata-se sempre de informações que foram elaboradas e transformadas em relato desde a perspectiva particular de quem participa no processo “contado”. Os diários são sempre “versão de parte”, mas essa circunstância não diminui seu valor para a pesquisa. Antes pelo contrário, acrescenta-lhe a mais-valia de uma “visão de primeira mão”, algo contado de dentro. Obviamente, o pesquisador terá de levar em consideração a natureza subjetivada dos dados com que está trabalhando e deverá introduzir os mecanismos de contraste e de triangulação que equilibrem o peso das diversas perspectivas e dimensões do fato estudado.

Não menos importante nesse uso do diário como recurso de pesquisa é o próprio fato de que torna os que o escrevem (professores, alunos, colaboradores, estagiários, etc.) em pesquisadores. Dessa maneira, no diário se integram três posições complementares: a do *ator* (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do *narrador* (o que a conta, situando-se fora da ação) e a do *pesquisador* (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas). Por isso, todos nós que trabalhamos com diários, insistimos reiteradamente que são muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações.

Assim, portanto, como também nota Porlan (1987), entendo que os diários permitem desenvolver todo o conjunto de operações que implica a pesquisa:

- Recolher informação significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem que estamos realizando e as particulares circunstâncias em que o fazemos.
- Acumular informação histórica sobre a aula e o que nela acontece. Essa informação pode se referir igualmente à escola em seu conjunto ou a algum de seus serviços, se quem escreve o diário se refere a eles.
- Descrever fatos ou momentos parciais. Identificar problemas. Fazer acompanhamentos de temas de interesse.
- Analisar os dados e refletir sobre os fatos, momentos, problemas ou assuntos.
- Imaginar explícita ou implicitamente (por meio de nossas considerações divulgadas pelo diário) soluções, hipóteses explicativas, causas dos problemas, etc.
- Tratar o próprio texto do diário como um objeto de pesquisa a que são aplicáveis técnicas de análise de conteúdo, identificação e tratamento de indicadores vários (relativos a crenças, concepções, idéias, condutas, etc.), identificação de repetições, identificação de coerências e divergências entre diferentes diários, etc.

Os Diários como Recurso para o Desenvolvimento Profissional Permanente

Tudo o que foi dito nos pontos anteriores serve para justificar a virtualidade dos diários. Visto que nós, professores, estamos em condições de reconhecer nosso mundo pessoal (pelo menos aquelas dimensões mais comprometidas com nosso trabalho) e nossos dilemas práticos (o que de alguma maneira nos levará a identificar nossos pontos fortes e fracos e também aquelas situações cujo enfrentamento nos é mais problemático), estaremos em melhores condições para orientar nosso crescimento profissional (Revenga, 2001).

Parece evidente, hoje em dia, que a simples prática (o levar muitos anos desenvolvendo uma determinada atividade) não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional (pelo menos naquelas profissões de elevado nível de complexidade, como é o caso do ensino). A importância atribuída nestes últimos anos à reflexão, à avaliação ou à aprendizagem como competências profissionais substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permita revisá-las e reajustá-las, se for preciso.

Por isso, queremos destacar aqui a importância dos diários nesse processo de revisão e análise da própria prática profissional. Os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral (e também outras formas de documentação, como as gravações em vídeo, a reunião de notas sobre nossas aulas por parte dos colegas, etc.) constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo da melhoria de nossa atividade como professores. E isso vale tanto no que se refere às *competências globais* de todo professor como para aquelas mais vinculadas à nossa própria especialidade (González Prieto, 2003, o aplica a professores de educação física, por exemplo).

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar).

Por meio dos diários se torna possível o seguinte processo de aprendizagem, que poderíamos estabelecer em cinco etapas:

1. Os sujeitos se tornam cada vez mais conscientes de seus atos. Em primeiro lugar, se gera um nível de “arousal”, ou tensão psíquica maior, pois se deve estar mais atento em relação ao que acontece para poder descrevê-lo depois. E, em segundo lugar, o próprio fato de escrever permite examinar, posteriormente, as atividades realizadas e identificar seus componentes, o que enfim redundará em um melhor conhecimento do realizado.

Como puderam constatar colegas italianos especialmente comprometidos na utilização de sistemas de documentação nos processos de formação permanente de professores de educação infantil,¹⁰ a principal contribuição desses sistemas é que serve para *allenare i ochi* (treinar os olhos, melhorar a capacidade de ver) por parte dos professores.

2. Realiza-se uma aproximação analítica às práticas profissionais recolhidas no diário.

Quanto mais analítica é a aproximação aos fatos (desde que não se atomize tanto a análise que acabe se perdendo a identidade do fenômeno) mais rica será sua leitura e mais conseqüências podem ser extraídas para sua melhoria.

Por isso, insistimos antes que os bons diários (como as boas observações) devem ser ricos informativamente, de tal maneira que nos proporcionem uma perspectiva o mais completa possível dos aspectos anotados.

3. Aprofunda-se na compreensão do significado das ações.

Tanto a consciência dos fatos como seu conhecimento analítico permitem entrar em um nível mais profundo de compreensão do significado dos fatos recolhidos na narração (não apenas como são as coisas, mas que sentido têm e como nos afetam, o sujeito envolvido, o grupo e, inclusive, a instituição em seu conjunto).

4. Possibilitam-se as decisões e as iniciativas de melhoria introduzindo as mudanças que pareçam aconselháveis (a partir dos dados anotados e do novo conhecimento em relação a eles).

Os diários de aula normalmente não costumam aparecer como um simples refúgio de vivências cujo sentido termina e se completa na própria narração. Se assim fosse, o processo de aprendizagem não conseguiria superar o nível 3 antes observado.

Mas, dada a situação desse recurso no âmbito dos processos da *action-research*, a conseqüência natural do ato de escrever e analisar os diários é que nós, professores, nos encontremos em melhores condições para introduzir e experimentar aquelas mudanças que, à vista de como vão indo as coisas, nos parecem oportunas.

5. Inicia-se um novo ciclo de atuação profissional (um novo estilo pessoal de realizar o trabalho profissional), uma vez que vão se consolidando as mudanças introduzidas.

Essa nova situação se verá igualmente enriquecida pela continuação no desenvolvimento dos diários de aula. Com isso, se inicia um novo ciclo no qual se repetirão uma vez mais as fases já mencionadas de maior consciência do que se está realizando, melhor compreensão do sentido de nossas ações, planejamento de novas mudanças e consolidação destas em um novo estilo pessoal.