

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sariane da Silva Pecoits

Querido Diário?
Um Estudo sobre Registro
e Formação de Professores

Outubro
2009

Sariane da Silva Pecoits

Querido Diário?

Um Estudo sobre Registro
e Formação de Professores

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

Orientador:

**Prof. Dr. Gabriel de Andrade
Junqueira Filho**

**Linha de Pesquisa: Estudos sobre
Infâncias**

Porto Alegre

2009

Sariane da Silva Pecoits

Querido Diário?

Um Estudo sobre Registro
e Formação de Professores

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

Orientador:

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Aprovada em 10 nov. 2009.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho - Orientador

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUC/RS

Profa. Dra. Cecília Almeida Salles - PUC/SP

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana - UNICAMP

Agradecimentos

Ao Gabriel de Andrade Junqueira Filho, o orientador a me desafiar constantemente, o mestre que ensinou e o amigo que estendeu a mão sempre que a necessidade surgiu (e não foram poucas!).

À Cecília, Lica, Marcos e Roseli, banca examinadora, interlocutores neste exercício de dissertar.

Ao Angelo e à Sonia, meus pais, maiores responsáveis pelas marcas que insistem e que vibram mais fortes em mim.

Ao Renato e Rodrigo, meus irmãos, por me desafiarem, muitas vezes mesmo sem saberem, a pensar sempre diferente do que eu vinha pensando.

Aos professores da pós-graduação da UFRGS, especialmente às professoras da Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias.

Ao meu grupo de orientação: Maria Claudia e Lucia, por partilhar os encontros de orientação comigo e me deixarem falar (muito) mais do que o tempo que eu tinha. E, especialmente, Letícia, por compartilhar todo o caminho do Mestrado: entramos juntas, sairemos juntas. É assim que uma dupla deve ser!

À escola, professoras, coordenadora pedagógica e diretora que oportunizaram a pesquisa, desestabilizaram meus saberes e ampliaram minhas possibilidades de ser.

Ao Rodrigo Saballa de Carvalho, amigo que esteve, desde o início do mestrado, me incentivando, auxiliando, sugerindo e fazendo o que eu chamava, nos bastidores, de co-orientação.

Aos colegas das duas escolas onde trabalho atualmente, em especial ao grupo de professoras da 2ª série e aos professores do Curso Normal, simplesmente por perguntarem, vez ou outra: “E o Mestrado?”.

Ao Rodrigo Monteiro Pecoits, meu amor, por acalmar os dias mais atormentados. Por participar dos momentos mais felizes. Pelos abraços fortes. Pelas palavras certas e pelo silêncio nas horas mais necessárias. Por não permitir que eu trabalhasse em alguns sábados. Por mostrar-me o devido tamanho dos problemas. Por colocar-se sempre à disposição e estar sempre ao meu lado.

Entre outras coisas, você vai descobrir que não é a primeira pessoa a ficar confusa e assustada, e até enjoada, pelo comportamento humano. Você não está de maneira nenhuma sozinho nesse terreno, e se sentirá *estimulado* e entusiasmado quando souber disso. Muitos homens, muitos mesmo, enfrentam os mesmos problemas morais e espirituais que você está enfrentando agora. Felizmente, alguns deles guardaram um registro de seus problemas. Você aprenderá com eles, se quiser. Da mesma forma que, algum dia, se você tiver alguma coisa a oferecer, alguém irá aprender alguma coisa de você. É um belo arranjo recíproco. E não é instrução. É história. É poesia.
(SALINGER, J. D., 1987, p. 160 e 161)

Resumo

Que relações se estabelecem entre a escrita de diários por professoras, a equipe de trabalho da escola e a produção da professoralidade de todos os envolvidos neste processo? Esta foi a pergunta que busquei responder nesta pesquisa.

Este é um estudo sobre registro e formação de professores, que buscou nos conceitos de *documentos de processo* (Cecília Almeida Salles), *escrita de si*, (Michel Foucault), *professoralidade* (Marcos Villela Pereira), *signo e linguagem* (Charles Sanders Peirce) o sentido necessário para estabelecer relações entre escrita e autoformação.

Do ponto de vista metodológico, busquei referências na etnografia para conhecer como duas professoras – e a equipe pedagógica da instituição – relacionavam escrita e autoformação. Utilizei-me também, em certa medida, da autobiografia, pois este é um estudo que fala muito da minha relação com a escrita de diários e de como percebo a interferência deste ato na produção da minha professoralidade.

Palavras-chave:

Professoralidade - Formação de Professores - Escrita - Diários - Autoformação

Abstract

What relations define between teachers diaries writing, the school work group and the teaching production of all involved in this process?

This was the question which I sought to answer in this search.

This is a review about teachers register and graduation, which sought in the concepts of the *process documentations* (Cecília Almeida Salles), *self writing*, (Michel Foucault), *teaching* (Marcos Villela Pereira), *sign and language* (Charles Sanders Peirce) the necessary meaning to establish relations between writing and self graduation.

From a methodological point of view, I sought references on ethnography to understand how two different teachers and the pedagogical team of the institution related writing and self graduation. I include my self too, in certain way, in the autobiography, because this is a study which relates a lot about my relation with the diaries writing and how I see the interference of this act in my own teaching.

Key words:

Teaching - Writing - Teaching Education - Diaries - Self Education

Sumário

Apresentação	10
---------------------------	-----------

Parte Um

1 Apresentação	21
2 Os Diários: do (meu) Mundo até esta Pesquisa.....	26
3 Estratégias Metodológicas.....	36
4 Fragmentos e Articulações.....	61

Parte Dois

1 Escrita e Autoformação	99
Encontro com uma possibilidade teórica na relação: Registro Escrito e Autoconstituição	
2 Professoralidade e Documentos de Processo	109
Conceitos que produzem sentido à relação: Escrita e Autoformação	
3 Querido Diário?	116
A Pesquisa de Campo e as (não) Relações entre Escrita e Autoformação	
4 A Escrita Compartilhada	149

Considerações Finais	165
-----------------------------------	------------

Referências	168
--------------------------	------------

Apresentação

A escrita desta dissertação está marcada por vários e diferentes períodos. Está atravessada por diversas outras tarefas da minha vida pessoal e profissional. Está marcada por muitas conversas. Por diferentes leituras. Várias e diferentes escritas. Estas escritas não são apenas minhas. São também de autoria de outras pessoas: autores que falam de registro escrito, de formação de professores, de constituição de si. São de autoria das professoras investigadas, da banca examinadora, do professor orientador. Muitas vozes ecoam na minha escrita. Muitos escrevem junto comigo. Colaboradores da forma como hoje penso a relação entre a escrita de diários elaborados por professoras e a produção da professoralidade. Colaboradores nessa trajetória. Interlocutores nesse exercício de dissertar.

Manhã: escreve e organiza textos, dá ordem aos acontecimentos. Procura outras possibilidades de escrita. Articula e materializa pensamentos. Estabiliza. Desestabiliza. Recolhe. Seleciona. Escolhe. Descarta. Supermercado: arroz, papel higiênico, maçã, azeite de oliva...

Tarde: crianças, atendimento a pais, nova coordenadora, habilidades e competências, parquinho, déficit de atenção, digitar conceitos, escrever parecer, revisar tudo... 18h30min: espera a carona, será que vem? Liga. Não vem. Pega o táxi, não tem dinheiro, passa no banco...

Noite: organiza conselho de classe, atende alunos, proposta de nova base curricular, explica proposta para professoras novas, reunião com a direção, organizar semana de aniversário da escola, gincana. 23h: de volta ao lar, comercial de TV: "Você faz suas escolhas. Suas escolhas fazem você". Sono tranquilo, apesar de tudo.
(Diário de campo, maio de 2009).

Estes textos, recortes dessa trajetória, documentos de processo da produção desta dissertação, a compõem e a configuram – a dissertação propriamente dita – também ela um *documento de processo*.

Assim, guarda diferentes etapas deste período do mestrado, traz de volta coisas já ditas, apresenta algumas coisas novas. Põe à vista minha mais recente versão sobre a temática a qual me propus pesquisar: as (não) relações entre a produção do registro escrito pelo professor e a produção da sua professoralidade.

Estes textos estão organizados em dois momentos diferentes. A dissertação é composta por duas partes. Elas foram definidas, elaboradas e separadas temporalmente tendo como referência a passagem pela banca de qualificação.

Temos, então, duas partes, dois registros, dois documentos de processo: um escrito antes e outro totalmente depois da qualificação do projeto da dissertação.

Colcha de retalhos? Não necessariamente. A ideia de compor esta dissertação com textos escritos em dois diferentes períodos da trajetória, de quase dois anos e oito meses de mestrado, está fundamentada na concepção de *documentos de processo* de Cecília Almeida Salles (1998).

Os documentos? Os diários (das duas professoras que fizeram parte da pesquisa e os meus: de campo como pesquisadora e de aulas como professora de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental), as entrevistas gravadas, os textos do projeto de pesquisa, as novas elaborações a partir da banca de qualificação. O processo? A composição permanente de outras abordagens, outras relações e significações para esses registros e, conseqüentemente, para a produção da minha professoralidade.

Para Salles (1998), documentos de processo são os “registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo.” (17p.)

A ideia é justamente essa: compor um quadro de como esta dissertação chegou a ser o que ela é agora ao final. Deixar organizado, reunido num só

volume, os documentos que registram os percursos que trilhei para a composição deste caminho que agora se revela aos leitores e a mim mesma. Para poder compreender como cheguei a pensar o que agora penso a respeito da utilização dos diários nas escolas e a relação desses documentos com a produção da professoralidade. Deixar o processo (mesmo sabendo das limitações do registro diante da ausência de limitação dos processos), da produção da minha professoralidade a partir da pesquisa de mestrado, documentado, organizado, visível, socializável. Ter a dissertação como um *documento de processo*. *Hypomnémata* e correspondência

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Para os gregos antigos, *hypomnémata* eram cadernos de anotações de uso pessoal, suportes de lembranças. Não eram necessariamente íntimos, já que eram, algumas vezes, compartilhados com outros. Neles continham anotações sobre as leituras que faziam, citações, notas, reflexões pessoais, situações vividas ou ouvidas. Não tinham a intenção de ser reveladores, de tornar visível o não dito, de originalidade. Eram utilizados para guardar ideias sobre o vivido e também sobre o planejado para viver. Eram compilações de um modo de viver, algumas vezes, estruturadas nas experiências entre o planejado e o vivido. No meu entendimento, guardam (muitas) semelhanças com esta dissertação.

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Para deixar estes textos, todos eles produzidos ao longo da pesquisa, organizados e socializáveis em um único volume e que, ao mesmo tempo, mantivessem o máximo possível a característica de *documentos de processo* (que todos eles são), foram assim arranjados:

A **Parte Um** traz o projeto de pesquisa, apresentado em 11 de setembro de 2008, na íntegra. Desde então, esse texto foi diversas vezes revisitado, relido. Mantive uma conversa permanente com ele enquanto lia, re-lia e lia novamente as orientações da banca, ao mesmo tempo que escrevia a Parte Dois, e reelaborava minhas ideias e concepções sobre o que já havia escrito para a defesa do projeto. Por esse motivo, ela traz, além do texto original, comentários escritos, feitos após a qualificação. Esses comentários são, quase sempre, explicações que procurei dar a mim mesma a partir das observações e pareceres da banca de qualificação do projeto.

Para isso, a estratégia que fiz uso foi, com o recurso que o editor de texto que utilizei possibilita, acrescentar os novos escritos na forma de comentários. Esses são bastante breves (uma vez que são comentários!) e algumas temáticas que eles apresentam voltam a ser exploradas na Parte Dois. Converso com o texto novamente para atualizar algumas coisas que lá foram ditas, sem descaracterizar o que naquele tempo pude elaborar.

Preciso (será?) avisar que esses textos, assim revisitados, têm uma diagramação que, a princípio, pode parecer bastante estranha ao leitor. No entanto, com o passar das páginas (até que nossos olhos acostumem-se ao formato proposto) penso que é possível compreender como os textos se entrecruzam e conversam entre si.

A **Parte Dois** é um documento totalmente inédito para quem agora o lê e traz textos elaborados a partir das indicações da banca para a qualificação da proposta. Traz as análises que a pesquisa de campo me permitiu realizar até este momento. Carrega a intenção de organizar minhas mais recentes ideias a partir de um referencial teórico que me dá suporte, que acompanha meu pensamento mais atualizado sobre a temática da pesquisa. Entre estas elaborações, a definição de que este é um trabalho sobre autoformação.

E seria possível falar de autoformação sem falar de mim mesma? Para mim não foi. Falar de autoformação foi falar de mim mesma também, do meu próprio processo de constituição, da produção da minha professoralidade.

Portanto, quando falo de diários neste trabalho, estou falando também (e muito) dos meus diários (de campo, de professora, de aluna). Estou falando de autoconhecimento, de autoformação, de produção da minha professoralidade.

Mas definir que este é um trabalho sobre autoformação e assumir que esta é uma pesquisa sobre a minha própria formação foi algo que só pude fazer quase ao final de todo o processo de escrita da dissertação. Não sei exatamente se poderia (ou se quero) nomeá-lo como autobiográfico.

O que posso afirmar é que esta é uma pesquisa que fala muito da minha relação com a escrita de diários e da produção da minha professoralidade a partir desses registros e que buscou compreender junto a duas outras professoras, numa escola que tem uma tradição de uso e valorização da produção de diários, como essa relação pode se dar.

Mesmo estando evidente, em muitos trechos do projeto, que a pesquisa falava também de mim, o rótulo autobiográfico não me agradava. Convenci-me, desde o início, de que gostaria de pesquisar e de falar de outras professoras que usam diários como forma de registro do seu trabalho para poder entender como se constituem professoras a partir desses escritos.

Relendo o projeto, entendo que era a minha constituição, como professora que se utiliza dos registros diários para compreender as escolhas que faz cotidianamente, que eu estava tentando compreender. Isso esteve presente o tempo todo, se não abertamente, ao menos nas entrelinhas dos textos. Evidentes em alguns momentos e também escondidos em uma frase e outra na **Parte Um** desta dissertação.

Agora consigo dar-me conta que este foi um estudo autobiográfico (que medo de escrever isso! Medo das interpretações a que esta afirmação está sujeita). Consigo perceber que o tempo todo estive buscando compreender os modos pelos quais eu estou sendo professora destes jeitos e não de outros. Mais do que compreender, consigo assumir essa condição. Mas... será que a pesquisa de campo foi só uma desculpa para não ficar tão desacompanhada neste caminho?
(Diário de campo, maio de 2009.)

No entanto, não desconsidero e não abro mão de falar do que a pesquisa de campo me ofereceu. Não penso que a realização da pesquisa de campo apenas sirva para ilustrar o que eu já queria dizer antes mesmo de iniciar a produção de dados. Realizei a pesquisa de campo para visualizar formas de se constituir professora a partir da escrita de diários. Para aprender como este processo acontecia fora das minhas experiências pessoais. Talvez tenha ido para a pesquisa de campo para que as minhas (auto)reflexões, as leituras e análises dos meus diários conseguissem ir além dos meus próprios devaneios.

Entre essas e tantas outras coisas, a pesquisa de campo me ofereceu a possibilidade de colocar meu objeto de pesquisa – os diários – sob suspeita.



A **Parte Dois** está organizada em quatro textos:

Escrita e Autoformação – procuro explicitar esses dois conceitos e como me aproprio dele dentro da **Parte Dois** da dissertação. Apresento as ideias de Michel Foucault sobre como a escrita opera como ferramenta de aprendizagem e criação de si mesmo, de invenção de si. Procuro relacionar as ideias que faço sobre autoformação e a produção da professoralidade a partir dos textos lidos e dos dados produzidos no campo.

Professoralidade e Documentos de Processo – Conceitos que produzem sentido à relação: Diário e Autoformação – apresento novamente, porém com uma revisita mais aprofundada, os conceitos de professoralidade e documentos de processo, mostrando como esses se entrelaçam, se relacionam e dão sentido à relação que estabeleço entre escrita de diários e a formação de professores.

Querido Diário? A pesquisa de campo e as (não) relações entre escrita e autoformação – trago as contribuições da pesquisa de campo para a dissertação e apresento as idéias que me fizeram pensar diferentemente do que vinha pensando até então. Apresento os elementos de análise que selecionei para discutir. Procuro definir e apresentar o tipo de escrita e de diário do qual tentei falar ao longo da dissertação.

A Escrita Compartilhada – falo das diferenças entre a escrita privada, íntima e da escrita que possui interlocutores. Dos entraves e das possibilidades da escrita compartilhada. Apresento brevemente o estudo de Foucault acerca das técnicas de si, principalmente as técnicas de escrita de si a partir dos *hypomnēmata* e das correspondências.

Parte Um

Apresentação

Escrever esta proposta de pesquisa foi um desafio. O desafio que assumi foi o de tomar um objeto – o diário profissional de professores e professoras, uma paixão antiga e duradoura – e articulá-lo com minhas dúvidas mais atuais e urgentes. O desafio foi **(está sendo)** também dar corpo às dúvidas descrevendo-as minuciosamente. Materializar um pensamento (ou vários deles!) que voa o tempo todo para lugares distintos do que imaginava inicialmente. Foi tentar captar fragmentos do mundo e articulá-los cuidadosamente com o objeto de pesquisa. Foi tentar encontrar as palavras mais adequadas, aquelas que traduzem o que realmente estou querendo dizer, ainda que muitas vezes elas dançam, flutuem e voem para longe do pensamento, das mãos, do teclado.

Eu tentei. Tentei o tempo todo fazer exatamente isso. Algumas vezes a idéia veio certa e o papel acolheu a palavra como se fossem amigos íntimos, de longa data. Em outras, as idéias se estranharam, brigaram, romperam e a folha em branco não teve escolha a não ser ficar com aquela que, talvez até injustamente (quem pode saber?), venceu a disputa naquele momento.

No transitar entre todas essas palavras, as que me acarinhavam e as que me espetavam, pude, em alguns momentos, me encontrar. Estabilizei-me algumas vezes e desestabilizei-me em tantas outras. Sofri interferências, me deixei afetar, descartando, modificando ou agregando idéias. Experimentei arranjar de diferentes formas os movimentos que vinham e ainda venho compondo. Tentei por à vista outras possibilidades de mim, da minha escrita. Nem sempre consegui. Houve alguns encontros, e nesses, ao escrever, me escrevi. Não poderia ser diferente.

[SS1] Comentário: Continuou sendo até o texto final. O desafio de compartilhar, de tornar socializável aquilo que produzimos.

Não poderia ser diferente porque este projeto de pesquisa fala de diários. Um objeto e uma prática que me são muito próximos, posto que são do meu cotidiano pessoal e profissional.

~ ~ ~ ~ ~

A ideia central deste trabalho, seu fio condutor, consiste em articular a escrita de diários profissionais com a formação das duas professoras de Educação Infantil pesquisadas neste projeto. Consiste em entender quais relações se estabelecem entre os diários elaborados por elas, a equipe pedagógica da escola em que elas trabalham e a produção da professoralidade¹ das professoras investigadas.

Entrecruzada à pesquisa que acontece com as professoras investigadas, está a pesquisa da minha própria formação, agora como pesquisadora. O diário de campo da pesquisa, elaborado por mim, será então objeto de estudo também. E assim é porque com ele, na elaboração escrita dele, é que aprendo mais sobre as professoras investigadas, sobre os diários e seus efeitos na formação docente e sobre mim mesma. É com ele que permaneço, compreendendo a produção da minha subjetividade.

Os diários aqui serão tomados como *documentos de processo*². Como rastros, pistas, pedaços de nós - autoras dos diários, as duas professoras

¹ Termo cunhado por Marcos Villela Pereira (1996), que designa os processos pelos quais alguém se torna professor e que será abordado com mais propriedade no texto “Fragmentos e Articulações”.

² Termo cunhado por Cecília Almeida Salles (1998) e que será explicitado mais adiante no texto “Fragmentos e Articulações”.

[SS2] Comentário: Consigo dar-me conta, ao final dessa pesquisa, de que a ideia central, mesmo apresentada de diferentes maneiras, mesmo com as tantas voltas que foram necessárias dar, sempre foi compreender quais as relações que se estabelecem entre a escrita (neste caso, de diários) e a produção da professoralidade. O aprofundamento e a complexidade dessa questão só foram trazidos à tona com o passar do tempo, com as leituras, conversas e reflexões realizadas.

[SS3] Comentário: Este diário de campo configurou-se, na verdade, no maior objeto de estudo dessa pesquisa. Não previa, no início da pesquisa, que isso fosse acontecer com tal intensidade. Foi com ele, e a partir dele, que pude organizar-me em palavras em textos.

pesquisadas e eu - deixados pela materialidade da escrita. Serão tomados como instrumentos de apropriação do fazer cotidiano, por elas e por mim. Por elas, nas relações e significações entre a produção dos diários e toda a equipe da escola em que elas trabalham. Por mim, na condição de pesquisadora, nas relações e significações que produzirei ao longo da permanência no campo e também nas análises posteriores.

A formação docente será tomada como *produção de professoralidade*. Como criação de si mesmo, como busca de suas marcas mais atuais. Como modos de produção de subjetividade. Como possibilidade de produzir, de experimentar e de viver o percurso singular (e não individual) da formação.



Para ordenar todos os pensamentos que circularam durante a escrita desta proposta, os textos que seguem estão organizados assim:

Os Diários: do (meu) Mundo até esta Pesquisa – apresento o objeto de pesquisa e como ele entrou na minha vida. Apresento também algumas questões que me levam a realizar essa investigação, tomando os diários como objetos de estudo.

Estratégias Metodológicas - neste texto apresento as perguntas de pesquisa, seus objetivos, a instituição onde a pesquisa está acontecendo e apresento, brevemente, também as duas professoras investigadas no que até

agora foi possível conhecê-las. Evidencio também as escolhas metodológicas que estão orientando a pesquisa de campo.

Fragmentos e Articulações – neste último texto apresento concepções e orientações que dão suporte ao trabalho com os registros diários de professores e procuro dialogar, concordando e discordando dos autores e autoras apresentados. Apresento também algumas das ideias dos autores que sustentam a concepção de formação de professores que embasam este projeto de pesquisa.



É preciso dizer ainda, antes que se siga adiante, que **tenho clareza das diferenças que os três textos descritos acima e que compõem este projeto** guardam entre si. Essas diferenças são atribuídas a alguns motivos que agora, distanciada dos momentos em que foram escritos, tenho condições de enxergar e de registrar aqui.

O primeiro motivo diz respeito ao fato de que estes três textos foram escritos e/ou retomados em períodos distintos. Algumas partes foram escritas no período do recesso escolar, janeiro e fevereiro de 2008, quando a minha única tarefa era, entre uma caminhada na praia e uma leitura na rede, escrever a proposta de pesquisa. Outros textos foram escritos em meio a **turbulência profissional** que vivo desde março de 2007, administrando as 50 horas de trabalho na rede municipal de Porto Alegre, as demandas do Mestrado e, por

[SS4] Comentário: O que antes parecia uma justificativa para explicar o motivo de textos tão diferentes, hoje entendo como um processo de elaboração de idéias... Assumo esta perspectiva de texto em elaboração ao longo de toda a dissertação. De algum modo, isso me deixa satisfeita com o produto final da minha pesquisa, mesmo com a insegurança de tornar pública esta ideia.

[SS5] Comentário: No momento da escrita do texto final, minha vida profissional, sempre em mudança constante, não estava menos turbulenta. Desde fevereiro de 2009, estou atuando como professora de 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre (5 tardes) e como coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal de Porto Alegre (5 noites e 1 manhã).

último mas não menos importante, a vida pessoal (sim, é preciso ter uma!) com todas as nuances que esta apresenta.

Outro motivo que gera diferenças entre os textos escritos é o fato de estar mais ou menos à vontade com as temáticas e os conceitos que escolhi trabalhar. Meus estudos sobre 'documentação pedagógica' (em especial sobre registros diários dos professores) já vem de algum tempo. Falo dela com a propriedade de quem faz do diário um instrumento do dia a dia. Já sobre 'formação de professores', especialmente com a linha conceitual que decidi trabalhar, a produção de professoralidade, tudo tem sido novidade. Muito significativo, mas muito novo. Ainda não houve tempo suficiente para apropriar-me dos conceitos com mais profundidade, de modo que eles possam circular livremente pelo texto.

O terceiro motivo está relacionado ao fato de que foi difícil estabelecer um estilo entre a escrita acadêmica, mais formal e sofisticada, e a escrita com a qual estou mais acostumada: a escrita informal e simples de meus diários. Não queria a dureza do texto formal, mas também achei que não poderia cair tanto na informalidade de uma redação particular como os textos que caracterizam os meus diários. Nesta dança, tentei cavar espaço para uma escrita que me fosse própria. Que tem a minha autoria. Nem sempre consegui, mas em alguns momentos ela veio à tona.

2 Os Diários: do (meu) Mundo até esta Pesquisa

Entre outras coisas, você vai descobrir que não é a primeira pessoa a ficar confusa e assustada, e até enjoada, pelo comportamento humano. Você não está de maneira nenhuma sozinho nesse terreno, e se sentirá *estimulado* e entusiasmado quando souber disso. Muitos homens, muitos mesmo, enfrentam os mesmos problemas morais e espirituais que você está enfrentando agora. Felizmente, alguns deles guardaram um registro de seus problemas. Você aprenderá com eles, se quiser. Da mesma forma que, algum dia, se você tiver alguma coisa a oferecer, alguém irá aprender alguma coisa de você. É um belo arranjo recíproco. E não é instrução. É história. É poesia. (SALINGER, J. D., 1987, p. 160 e 161)

Este fragmento do livro *O Apanhador no Campo de Centeio* é a lembrança mais remota, e a mais carinhosa, que tenho de quando decidi iniciar a escrita de diários. Li-o numa espécie de *fanzine* intitulado 'Neurasthenia', de apenas uma folha e um único exemplar escrito à mão, com sugestões de outras leituras e músicas que meu irmão mais velho escreveu e me entregou, quando eu tinha 14 anos. Interessada e querendo saber mais sobre a história que este fragmento do *fanzine* que, como aquelas coisas marcantes que fazem muito sentido em determinadas circunstâncias, não saía da minha cabeça, mais tarde acabei por ler esta obra na íntegra. Desde então, *guardar registros* traduziu-se em expressar aquilo que eu sentia acerca das vivências experimentadas. Traduziu-se em escrever diários.

A partir desta experiência definitiva, ler e escrever diários afluíram em mim como uma fonte de prazer. Na leitura, emergem satisfação e deleite com a percepção das relações existentes entre os variados modos de viver contrapostos às minhas experiências. Independente das narrativas dos outros diários encontrarem um eco ressonante com as minhas, ou as demais com as quais não tenho a menor identificação, ainda assim, elas me são interessantes. É mais uma forma de conhecer um pouco mais o mundo que vivo. Na escrita,

imprimo as sensações e análises das minhas experiências e busco compreender como me relaciono com o mundo (e com tudo que está vivo) e como venho me constituindo na relação com ele. Busco me aprender. Tomando nas mãos, escrevendo, lendo e relendo meus diários, tento tomar posse dos jeitos como venho me colocando no mundo, na vida, na minha profissão.

Com esse relato, introduzo e destaco que a temática desta pesquisa – os diários e a relação com a constituição docente – se relaciona diretamente com questões da minha própria vida pessoal e, como explico em seguida, também com a minha vida profissional. Ainda que essas duas dimensões – pessoal e profissional – sejam, no meu entendimento, indissociáveis, cabe destacar que os diários que hoje escrevo profissionalmente são diferentes dos diários íntimos que já escrevi. Cumprem outras funções e, por isso, o interesse em diferenciar minimamente pessoal e profissional.



No texto que segue, apresento algumas apropriações e definições dos diários, por diferentes pessoas, em diferentes épocas e lugares. A ideia não é encontrar uma definição de 'diário', embora em alguns momentos (mais iniciais) da pesquisa tenha sido. Tampouco pretendo eleger e proferir o modo mais adequado de redigir um diário, mas sim trazer à tona algumas questões acerca dos seus usos e explicitar como esse objeto vem se constituindo ao longo da minha trajetória de professora e agora nesta pesquisa.



Professora: O que vocês estão escrevendo neste caderninho?
Ketlin: Profe, não é um caderninho é um Diário.
Professora: Ah, é? E o que tem neste Diário?
Ketlin: Ué! O que acontece com a gente, o que a gente quer.
Mônica: Pode também anotar o que a gente quer comprar.
Ketlin: Pode se desenhar e até escrever carta pra quem foi pra longe.
Vitória: É, mas tem que ser coisa importante, não qualquer coisa.
Professora: Ah, não pode ser qualquer coisa?
Meninas: Não, né?
Mônica: A gente escreve as coisas que a gente gosta. Ou as coisas que a gente sonha.
Lucas: Que a gente sonha não, que a gente já passou.
Professora: Como assim, Lucas?
Lucas: Assim, não pode inventar que fez seis gols no futebol, tem que anotar só se fez mesmo. Não só se sonhou que fez.
Mônica: Mas não é inventar. Pode ser um sonho que a gente tem de uma coisa que a gente quer ser, não só do que a gente já é.
Ketlin: Pode até anotar de um show que foi! Ou que sonha em ir.
Professora: E pra que a gente anota estas coisas todas?
Ketlin: Pra elas acontecerem.
Vitória: Pra poder lembrar.
Mônica: É, e pra ter de recordação.
Professora: E por que este Diário da Vitória tem uma chave e um cadeado?
Lucas: Pra fechar e ninguém ver.
Professora: Mas então ninguém pode ler o que tem no Diário?
Alunos: Não!
Ketlin: Pode, mas tem que pedir pra ver.
Tomas: Quando as pessoas comem doces elas ficam gordas e aí elas escrevem no Diário.
Professora: Por quê?
Tomas: Pra ver o que comeu e se lembrar que não pode.
Professora: Onde vocês aprenderam tudo isso sobre diário?
Ketlin: Na novela "O Profeta". Ela sofria muito e escrevia no Diário tudo, tudinho o que acontecia com ela.

Diário de Bordo – Sariane da Silva - 15/09/2007 (transcrição de gravação)

A conversa anteriormente transcrita aconteceu quando a Vitória, uma de minhas alunas de Jardim B (crianças de 5 e 6 anos de uma escola pública municipal), trouxe para a aula um diário, desses já bem conhecidos, com capa dura, algumas vezes decorados com desenhos de flores, animais ou bonequinhas, com uma pequena chave e cadeado. Algumas meninas se revezavam na escrita no diário da amiga a convite da dona do diário e estavam muito interessadas no que faziam. Depois de observá-las por um tempo fazendo uso da escrita espontânea no diário com canetinhas e lápis de cor, peguei o gravador de áudio (instrumento que adquiri e que começou a me acompanhar por conta da pesquisa de mestrado) e me aproximei para iniciar esta conversa. Com esse movimento (de conversa e de gravação), alguns meninos, que até então estavam em outro canto da sala brincando de consertar carrinhos, também se interessaram pelo que estava acontecendo entre eu e as meninas, foram se aproximando e dando suas opiniões sobre o assunto.

O entendimento que as crianças desse Jardim B me mostraram neste dia a respeito do diário é o que conhecemos do senso comum, do uso difundido pela televisão e pela literatura: lugar de segredos, de contar o que a gente vive, o que já viveu e o que a gente ainda quer viver. É suporte de memória onde podemos revelar nossos sonhos. Lugar onde se pode (ou se deve?) ser sincero consigo mesmo: *“Não pode inventar que fez seis gols no futebol, tem que anotar só se fez mesmo”*. Onde se deve ficar atento a si mesmo: *“Pra ver o que comeu e se lembrar que não pode”*. Instrumento de uso próprio, particular, que só é visto por quem está autorizado: *“... tem que pedir pra ver.”*

O uso pessoal do diário, às vezes, com e, às vezes, sem o cadeado, é conhecido de muito tempo e utilizado por diversas pessoas, em diversas

situações e circunstâncias, em diferentes épocas, com diferentes características e intenções.

O diário de bordo de Cristóvão Colombo, no período de sua viagem exploratória à América, entre 1492 e 1493, foi redigido (também) de modo a oferecer ao leitor europeu da época informações sobre a geografia, possibilidades de rotas, fauna, flora, características e curiosidades sobre os nativos e ainda a expressão do sentimento associado a cada uma dessas experiências.

O diário escrito por Anne Frank em Amsterdã, entre 1942 e 1944, salvo todas as controvérsias que essa obra possui³, conta através de cartas a uma amiga imaginária, o que se passava com a autora no esconderijo onde permanecera durante a perseguição aos judeus no período da segunda guerra. Traz episódios do que foi vivido por toda uma nação e também conta fatos do seu cotidiano adolescente: inquietações, alegrias, frustrações... É um diário que guarda algumas particularidades, pois, a partir de determinado período, passou a ser escrito com a intenção explícita de ser publicado, sendo, inclusive, reescrito em algumas partes.

Os diários de Paul Klee revelam a disciplina do pintor em relação aos seus escritos. Organizados por entradas numeradas e datadas, os diários de Klee revelam o misterioso, peculiar e abrangente mundo em que vivia. São diários que não tiveram nenhuma intenção – explícita pelo autor - de encontrar interlocutores e que, portanto, presta contas apenas a si mesmo. Neles encontramos registros sobre os mais variados assuntos: de memórias de sua infância a passagens cotidianas. De ensaios poéticos a descrições de lugares

³ Alguns historiadores descartam a possibilidade deste diário ser verídico, considerando-o uma obra de ficção.

que visitava pela primeira vez. Das técnicas que experimentava na pintura, às dúvidas que mantinha em relação à profissão.

Independente das histórias, características, motivações e intenções de cada autor, o diário configura-se, inicialmente, num registro. Registro de ‘descobertas’ e de vivências. Registro de trajetórias e de segredos. Espaço para desabafar angústias e contar alegrias. Descrever situações, narrar episódios e escrever sobre si. Relatar processos e perceber acontecimentos importantes, significativos, na materialidade do escrito, do desenho, da fotografia.

O registro, assim, configura-se num espaço para guardar, não apenas na memória, as histórias vividas, as observações feitas, os sentimentos despertados, as intenções pretendidas. Guardar, não no sentido de esconder, tirar da vista, ou de apenas preservar. Mas no sentido de manter viva, de ter presente. De *iluminá-la e ser por ela iluminado*⁴.

No entanto, na transitoriedade entre o uso social e/ou pessoal do diário e o uso escolar pelas professoras e professores, me parece que algo se perdeu. O “Diário de Classe”, via de regra, chegou à escola como um “caderno de chamada”, um caderno de registro de frequência dos alunos e alunas, de datas das aulas dadas e conteúdos desenvolvidos a cada uma dessas aulas, reduzindo este a cumprir um papel bastante, e talvez unicamente, burocrático por aqueles que dele faziam uso.

Conheci o diário com esse formato logo que iniciei o estágio do curso de magistério e o que lembro de mais marcante no uso desse documento, um instrumento de organização e controle do trabalho do professor, pelo professor e a quem ele deveria prestar contas é que, por recomendação da professora

[SS6] Comentário: Sempre que utilizo a palavra “guardar”, é com esta definição que quero que ela seja entendida. A permanência dos textos do projeto dentro da dissertação final, tem também essa finalidade: iluminá-los e ser por eles iluminada.

⁴ Do poema *Guardar* de Antonio Cícero, 1996.

supervisora de estágio e também da coordenadora pedagógica da escola, nela não podiam haver rasuras. Parece-me que ainda não pode, de forma alguma. Também não podia esquecer-se de anotar o que havia trabalhado de conteúdo com os alunos, tampouco se esquecer de anotar quem estava e quem não estava presente naquele dia. Um instrumento de controle dos aspectos legais da escola: dias letivos, conteúdos programáticos desenvolvidos, número mínimo de frequência dos alunos e alunas...

Por conta dos caminhos que percorri ainda no início da minha trajetória profissional, acabei conhecendo um outro tipo de diário utilizado por professores e professoras: o Diário de Bordo. Tomei contato com esse modo de registro na primeira escola de Educação Infantil onde atuei. E é a esta Instituição que me reporto para situar a idéia de “Diário de Bordo” nesta pesquisa.

Nela, eu e as demais professoras, éramos orientadas, pela coordenadora pedagógica, a realizar o planejamento anterior ao encontro com os alunos (o plano de aula) e o registro posterior às aulas, relatando aspectos que considerávamos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Esta era uma exigência da escola, pois consistia em uma das formas pelas quais a coordenadora pedagógica acompanhava sistematicamente o que acontecia na sala de aula, dando retorno da sua leitura, algumas vezes também por escrito, outras vezes oralmente, a partir de conversas, na reunião pedagógica, para os encaminhamentos das situações de sala apresentadas nos registros.

A tarefa de registrar posteriormente o que acontecia nas aulas exigia bastante esforço de todas nós professoras, uma vez que registrar, narrando e descrevendo fatos e acontecimentos por escrito, nem sempre era fácil e tranquilo para todas, seja pela relação que cada uma mantinha com a escrita, seja pela incerteza em relatar tais fatos à coordenadora e direção da escola.

Para além das dificuldades iniciais encontradas, a escrita de um diário foi para mim o viés que trouxe certa segurança neste universo – a Educação Infantil – que eu dominava tão pouco, na verdade, quase nada, uma vez que era minha primeira experiência com crianças dessa idade. Segurança que vinha principalmente por dois motivos:

1. Eu gostava de escrever e produzia diários (pessoais) há muito tempo. Sentia-me bem me comunicando através da escrita. Algumas vezes, me fazendo entender melhor por escrito do que através da oralidade.
2. Minhas dúvidas, por estar ingressando na Educação Infantil, eram muitas e não tínhamos muito tempo disponível para conversarmos com a coordenadora pedagógica sobre o que ocorria no cotidiano da sala de aula. Desta forma, o Diário de Bordo era um meio garantido de que os problemas e situações que me incomodavam no trabalho com as crianças chegariam ao conhecimento de quem poderia me auxiliar na resolução deles.

Este, diferente daquele outro (apenas burocrático), já era um registro que estava mais próximo do que eu entendia por diário naquela época: um instrumento de registro de acontecimentos significativos da própria vida. Um objeto para o registro de situações que me angustiavam e de outras que me traziam satisfação. Um lugar de contar uma história, com algumas de suas nuances, com suas belezas e seus dramas. Algo não muito diferente, ainda que um pouco mais elaborado, do que as crianças do Jardim B, descritas no diálogo apresentado anteriormente pensam sobre este objeto.

A grande diferença é que o diário, assim institucionalizado, tornou-se também, a partir desta solicitação da escola, algo que para mim não era até

então: um instrumento de comunicação. Um documento socializado entre professoras e coordenação pedagógica. Transformou-se num registro compartilhado com outras pessoas. Existia agora um endereçamento, um leitor que já não era apenas eu mesma.

Obviamente, a forma de escrever e os conteúdos mudaram. Daí a diferença que faço entre o pessoal e o profissional. Com leitores e com finalidades diferentes da escrita de um diário íntimo, o Diário de Bordo ganhava contornos diferentes. Ainda assim, configurava-se num instrumento muito importante, devido ao fato de eu encontrar uma boa interlocução com a coordenadora pedagógica, que me auxiliava a ir conhecendo um pouco mais do que era o trabalho de uma professora de educação infantil através da leitura e do retorno do que lia em meus registros.

Assim que comecei a utilizar o Diário de Bordo, não me ocorria que ele também pudesse se relacionar com outras tarefas pertinentes ao meu trabalho de professora, tais como: auxiliar a escrita dos relatórios de avaliação dos alunos, perceber minha própria atuação junto às crianças, rememorar episódios com os alunos e alunas, resgatar situações de sala de aula para contar aos pais nos relatórios semestrais, refletir sobre a minha prática, apropriar-me do meu próprio trabalho com as crianças, registrar experiências. Inicialmente, a escrita dele possibilitava apenas a comunicação com a coordenação e, por conseguinte, o encaminhamento das questões que eu apresentava.

Fui me dando conta dessas outras contribuições que a escrita de um Diário de Bordo me traz ao longo da minha trajetória de professora ainda nesta escola de Educação Infantil, assim como nas diferentes instituições onde tive a oportunidade de trabalhar. E, certamente, pude tomar conhecimento disso porque, em dado momento, fui orientada, na verdade, exigida pela direção da escola a realizar essa prática. Foi a partir desta obrigatoriedade que o Diário de

Bordo, um dos instrumentos pedagógicos da minha atuação como professora de Educação Infantil, tornou-se significativo também na minha prática profissional.

No entanto, entre o uso profissional que já fiz dele e o que continuo fazendo hoje na pesquisa, outras possibilidades, outras dúvidas, outras aprendizagens em relação ao diário foram se apresentando. Hoje talvez os diários, seus usos e concepções por diferentes pessoas e profissionais, já não estejam tão claros e definidos para mim, o que justificaria embrenhar-me nesta pesquisa e continuar aprendendo, me constituindo e sendo constituída a partir desse instrumento.

3 Estratégias Metodológicas

[SS7] Comentário: Este capítulo foi lido e relido muitas vezes a fim de reordenar os pensamentos a partir das indicações da banca de qualificação. Assim, aparecem aqui muitos comentários sobre as indicações da banca e de como encaminhei o trabalho a partir delas.

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil ficar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas.
(CALVINO, 1990, p. 83 e 84)

A idéia não é fixar no papel com exatidão o que foi feito até aqui. Assim como os trajetos da cidade de Esmeraldina, isso não seria possível. Quero apenas registrar os caminhos que resolvi trilhar...



Os diários, de professores e professoras, e das pessoas de modo geral pelo mundo afora, ganham características diferentes a partir de muitos fatores. Mudam de acordo com o estilo de escrita do autor. Mudam de acordo com o objetivo pelo qual são produzidos. Mudam, inclusive, de acordo com o tempo disponível para escrevê-los. Em alguns momentos, é possível fazer uma escrita mais densa, mais poética, que fala mais de como nos colocamos no mundo. Um registro de nossas análises, de nossos pensamentos mais elaborados. Em outros momentos, é possível e necessário fazer um registro do que planejamos fazer, de nossas ações, ou do que aconteceu (e não necessariamente do que *nos* acontece). Um registro, então, mais, digamos, objetivo.

Pois bem. Este capítulo tem características mais organizativas. Senti necessidade de deixar visíveis os caminhos por onde planejei andar e por onde

estou andando, para que possa visualizar e também receber orientações quanto à direção que tomei (e estou tomando) e, se necessário, traçar novos planos e reorientar os caminhos.

Iniciei a escrita deste capítulo muito antes de entrar na pesquisa de campo. Ele passou, portanto, por algumas reformulações à medida que a pesquisa ia também se reformulando, ia, na verdade, mostrando a forma que ia ter.



Quais são as medidas, as ações e as atitudes que terei que tomar, realizar e ter para fazer esta pesquisa acontecer? Como chegar às escolas, que possivelmente tenham a prática da documentação pedagógica, tendo como um dos seus instrumentos os diários de professores e professoras? Como me aproximar das professoras investigadas, estabelecendo o vínculo que considero necessário? Qual a melhor forma de entrevistá-las a fim de ter dados, informações que possam ser significativas para a pesquisa? Como me portar durante as observações? Participo? Não participo? Como fundamentar teoricamente tudo o que pretendo fazer?

Esses eram os meus questionamentos iniciais quando da escrita da proposta, especialmente quando se tratava de pensar a questão metodológica da investigação. Por todos esses questionamentos, e mais alguns que ainda surgem e surgirão durante a permanência no campo, pensar e organizar as estratégias metodológicas desta pesquisa configura-se em uma permanente revisão, retomada e reorientação das decisões, além de trazer também infinitos

e permanentes desafios. Um desses desafios, que me foi colocado inicialmente pelo orientador, e ao qual dediquei muitas leituras, foi o de definir, afinal de contas, de que tipo de pesquisa iria se tratar esta que eu planejava desenvolver.

Para seguir adiante nas demais decisões acerca da pesquisa, fez-se extremamente necessária essa definição, pois as questões metodológicas (o olhar metodológico), no meu entendimento, deveriam estar imbricadas em todo o fazer da pesquisa.

Após estudar algumas das alternativas possíveis à investigação dessa proposta, e pelos elementos (instrumentos de produção de dados⁵) com os quais decidi trabalhar, declaro, apoiada em pesquisas como as de Luís Henrique Sacchi Santos (1998), de Daniela Ripoll (2005) e de Rodrigo Saballa de Carvalho (2005), que esta é uma pesquisa de inspiração etnográfica, ou como diz RIPOLL (2005), e como **prefiro denominar, um “trabalho mais ou menos etnográfico”**.

Dizer que esta é uma pesquisa “mais ou menos etnográfica”, significa dizer que **utilizarei instrumentos e procedimentos da etnografia (observações, gravação de conversas, entrevistas, análise de documentos, notas de campo, diário de campo), mas também significa dizer que ela não está embasada nos pressupostos da área da Ciências Sociais e da Antropologia. Por isso acredito e aposto que o “mais ou menos etnográfica” dê conta do que quero desenvolver nesta investigação.**

Outro desafio presente, neste momento, tem sido o exercício de me colocar no local da pesquisa, junto às professoras – duas – que serão

⁵ Utilizo em alguns momentos a expressão produção de dados, e não coleta de dados por acompanhar Louro (2002, p.2) quando esta afirma que “não há dados disponíveis para serem apanhados, tomados ou recolhidos no supermercado social. É aquele/a que pesquisa (que conhece, escreve e fala) que toma uma situação, uma prática, um depoimento, um texto, um produto, etc. como relevante para sua análise (e o transforma, assim, numa espécie de dado)”.

[SS8] Comentário: Continuo nomeando assim a pesquisa, por entender que me parece mais adequado explicar o que se faz do que enquadrar a pesquisa em uma classificação.

[SS9] Comentário: Isto seria o “mais”, do mais ou menos etnográfico: os instrumentos (especialmente o diário de campo e as entrevistas). A forma como me utilizei de cada um deles e a forma como busquei me colocar no local da pesquisa, também são inspiradas nos pressupostos da etnografia.

[SS10] Comentário: Talvez, ao dizer que este estudo não está embasado nas Ciências Sociais e na Antropologia, eu estivesse apenas querendo fugir das rotulagens que as pesquisas parecem precisar receber... Ele é inspirado nos pressupostos da Antropologia que chegaram até a Educação. Não é aprofundado.

investigadas, com suas ações pedagógicas, suas trajetórias pessoais e profissionais, suas experiências, com suas práticas de escrita (os Diários de Bordo, objeto de estudo desta pesquisa) trazendo à tona tudo que havia planejado anteriormente, somando e articulando ao planejado, à realidade onde estou inserida. Dar flexibilidade ao ambicioso planejamento prévio que foi organizado. Deixar espaço para o não previsto, para o inusitado que o trabalho de campo vem oferecendo.

Porém, para além do inusitado, essa investigação tem um objeto de estudo definido e alguns objetivos descritos e, para que não se perca o seu fio condutor, alguns planos foram traçados inicialmente e algumas ações já foram realizadas. Planos e ações que passo a descrever.



As perguntas de pesquisa

Penso que, assim como os motivos que levam qualquer pessoa a iniciar a escrita de um diário, aqueles que levam os professores e professoras a realizar esses registros também são bastante variados. Entre eles, podem estar: solicitação ou exigência da escola/coordenação pedagógica para acompanhamento e controle do trabalho que está sendo desenvolvido; desejo e/ou necessidade da professora mostrar ou prestar conta do seu trabalho às famílias; desejo/necessidade da professora e/ou da coordenação pedagógica de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças; desejo/necessidade da professora de ter marcas da sua trajetória com aquele grupo de crianças e, dessa forma, possibilitar uma forma de produção de

professoralidade, entendendo por professoralidade o processo de apropriação, pelas professoras, dos jeitos como elas vão se constituindo professoras em diferentes épocas e contextos de formação.

Em torno desses desejos e necessidades das professoras, sem desconsiderar outros motivos que levam ao registro do trabalho a partir do diário, é que se localizam as minhas questões de investigação:

- que vinculações existem entre o lugar do diário nas relações entre os diferentes profissionais da equipe de trabalho e a produção da professoralidade pelas professoras que os elaboram?

- que características têm ou devem ter esses registros para que os objetivos de sua elaboração possibilitem que o trabalho das professoras seja acompanhado pela coordenação pedagógica, direção da escola, demais professoras?

- para além do acompanhamento do trabalho, que características também necessitam ter os registros feitos no diário para que não se coloque em risco a apropriação da própria prática pela professora que o elaborou?

- os diários apresentam contribuições para que as professoras compreendam as suas produções de professoralidade e invistam, ou não, no modo como isso está acontecendo?

- como essa possível contribuição que o diário traz para a formação das professoras é aproveitada, utilizada, potencializada pela coordenação pedagógica e pela direção como oportunidade de formação continuada dentro do espaço da escola?

[SS11] Comentário: A banca examinadora chama a minha atenção para esta pergunta de pesquisa e sobre "o risco de acabar produzindo um manual". A intenção nunca foi essa. Acredito que preciso deixar isso claro ao longo dos textos da Parte Dois.

[SS12] Comentário: Pergunta mal elaborada, que suscitou muitos questionamentos por parte da banca examinadora. O que quis dizer com "não colocar em risco" era: não impossibilitar a apropriação da própria prática.

[SS13] Comentário: A banca ressalta que esta questão não é uma questão e sim uma hipótese, algo já suposto. Concordo. Totalmente.

Os objetivos

Para dar início ao trabalho de campo, alguns objetivos foram definidos.

São eles:

- entender como a origem desta demanda da escrita de diários por parte da instituição influencia na produção do registro e de que forma pelas professoras;

- ~~- conhecer as motivações que levaram e levam as professoras a iniciarem e manterem seus registros diários, para além da solicitação da instituição;~~

- ~~- conhecer o que motiva/desmotiva, o que facilita/dificulta o registro diário pelas professoras;~~

- ~~- investigar o que leva as professoras a utilizar-se de diferentes linguagens em seus registros: escrita de textos, planilhas, fotografias, desenhos...;~~

- conhecer as funções e usos dos diários das professoras no cotidiano da escola;

- investigar se as professoras lêem, relêem, retomam o que foi registrado, e em que situações, em que momentos do ano, por que motivos... E se, ao fazerem isso, visualizam possibilidades de apropriação da forma como vêm se constituindo professoras;

- saber se esses diários são lidos por aqueles que pedem/exigem que eles sejam produzidos e qual/quais as devolutivas – e de que forma, com que periodicidade e objetivos – são feitas sobre e a partir dele junto às professoras;

- ~~- conhecer de que modos os registros diários, cotidianos, sistemáticos se articulam com a construção/registo de outros documentos pertinentes ao~~

[SS14] Comentário: A banca mostrou preocupação em relação à quantidade de objetivos que o projeto apresentava. Obviamente, ao reler o projeto pela primeira vez, depois da passagem pela banca, é possível constatar a impossibilidade de dar conta de todos eles! Ao delimitar novamente esses objetivos, para dar continuidade à pesquisa de campo, dei-me conta de que, realmente, conforme a banca "me leu" ao ler o Projeto, o objetivo central sempre foi: compreender quais relações se estabelecem entre a escrita e a produção da professoralidade, analisando como se constitui esta prática de escrita do diário em uma escola. Os demais objetivos me serviram (e muito!) como um roteiro de observáveis durante a permanência no campo. No entanto, para a análise dos dados, os objetivos cortados ao lado, não foram considerados.

~~trabalho das professoras: avaliação individual das crianças, relatórios de grupo (...);~~

~~- conhecer o modo como esses registros influenciam nas reflexões que as professoras fazem acerca do seu trabalho (planejamento, atitudes, intervenções, valores, escolhas...);~~

~~- estabelecer relações, na medida do possível, entre os registros e as ações pedagógicas das professoras, buscando marcas e singularidades da sua prática;~~

~~- conhecer, a partir das observações em sala de aula, o que as professoras tomam como significativo para ser registrado no diário e como isso reverbera nas suas aulas, nas suas escolhas, nos seus jeitos de estar com as crianças, nos seus jeitos de ser professora.~~

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

O local da pesquisa

Chegar ao local da pesquisa foi uma tarefa anterior à escrita desta proposta. Na definição do pré-projeto, quando as perguntas da pesquisa foram escritas com um pouco mais de clareza e propriedade e os objetivos foram definidos, comecei a pensar onde encontraria professoras e professores que documentam e registram diariamente o seu trabalho através da escrita de diários.

A busca inicial deu-se através de e-mails enviados a algumas escolas de Porto Alegre que atendem crianças de zero a seis anos. Escolas das quais eu tinha algumas informações (pelo site da própria instituição, por conhecê-las pessoalmente ou por relatos de conhecidos que tinham seus filhos e filhas estudando em algumas delas) e imaginava que pudessem trabalhar com

documentação pedagógica, a partir do registro diário de professores do trabalho realizado com as crianças.

Enviei esses e-mails, contendo uma breve apresentação, minha e da proposta de pesquisa, para onze instituições públicas e privadas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desses onze e-mails enviados, tive retorno de duas escolas da rede privada que se mostraram disponíveis a conhecer o projeto. No decorrer da conversa, para explicitar pessoalmente de que se tratava esse projeto de pesquisa, apenas uma escola de Educação Infantil da rede privada (que está implementando o Ensino Fundamental gradativamente) manteve a abertura para que a investigação ocorresse com suas professoras.

Estive pela primeira vez nessa escola, que manteve o interesse em conhecer o projeto de pesquisa, em 15 de junho de 2007. Nessa visita, agendada por telefone, conversei com a coordenadora pedagógica e contei quais eram as perguntas e os objetivos da pesquisa. Ela, por sua vez, me contou que a escola possivelmente seria um local adequado para a realização desta investigação, pois, tradicionalmente, a pedido da escola, as professoras trabalham com registros, escrito também na forma de diário, de suas atividades com as crianças.

Enquanto aguardava pela coordenadora, folheava uma revista e me deparei com uma reportagem sobre "janelas". Tinha uma frase que dizia mais ou menos isso: "cada janela que se abre, uma história que se conta". E eu observava as diferentes janelas que meus olhos tinham alcance na posição onde eu estava: janela pequena, com grade, janelas abertas, envidraçadas, janelas enfeitadas, janelas fechadas... E eu ali, torcendo para que algumas dessas janelas possam se abrir e me contar uma parte de suas histórias.

(Diário de campo, junho/ 2007)

A partir da confirmação de que seria possível realizar o trabalho de campo nessa instituição, fiz algumas visitas à escola, a fim de conhecer um pouco do seu cotidiano e também de sua proposta pedagógica.



As professoras investigadas

Compor o material de análise, a partir de conversas e entrevistas semi-estruturadas, leituras compartilhadas dos diários e observação da atuação das professoras (nesta instituição não tem professores) com as crianças, e analisar os dados produzidos, certamente, é uma tarefa que empreende um tempo significativo. Portanto, optei por investigar os diários e a contribuição desses para o processo de constituição docente (produção de professoralidade) de duas professoras da escola.

Ao delimitar o número de sujeitos – dois – a intenção é dar visibilidade à questão das singularidades no processo de constituição docente, o que seria impossibilitado pelo número maior de professoras a serem investigadas. Outro fato que encaminha a definição por duas professoras é o tempo que disponho para a finalização dessa pesquisa: 11 meses (a contar da qualificação), sendo que preciso organizar e distribuir esse tempo entre a investigação de Mestrado e os demais trabalhos que realizo como professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, atuando como professora referência de um grupo de alunos de turmas de progressão⁶ (4 manhãs), e também como professora e coordenadora pedagógica de Curso Normal (5 noites e 2 tardes).

⁶ Turmas que são compostas por alunos com defasagens na relação idade / ano escolar.

A escolha das duas professoras que serão investigadas nesta pesquisa, conforme me justificou a coordenadora pedagógica da instituição onde a pesquisa ocorre, aconteceu basicamente por exclusão das demais professoras por estes motivos: são cinco professoras que atuam com as turmas de Educação Infantil nesta escola. Uma delas está em licença gestante. A segunda possivelmente não estará na escola no próximo ano (por motivos que não me foram ditos). A terceira, que neste ano atua com Educação Infantil, em 2008, estará trabalhando com as crianças do Ensino Fundamental (pois a escola está implementando gradativamente esta etapa da escolaridade). Dessa forma, restariam duas professoras que, possivelmente, estariam na escola e atuando com classes de Educação Infantil no período de produção de dados da pesquisa. Encerramos o ano passado (2007) com as professoras definidas e ainda tive a oportunidade de conversar e conhecer um pouco sobre essas duas professoras em três encontros que tivemos ainda em 2007. Foram momentos em que estive atenta ao perfil, de modo bem amplo e geral, das duas professoras.

No entanto, ao retornar à escola em março de 2008, uma delas não estava mais no quadro funcional e outra já havia sido 'escalada' (pela escola) para compor o *corpus* da investigação.

Então, são essas as duas professoras, suas práticas e seus diários, que estou pesquisando no primeiro semestre de 2008.

Descrevo amplamente o que pude conhecer sobre as duas professoras que serão investigadas nesta pesquisa, na primeira conversa que tivemos:

- **T.** - Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Especialista em Educação Infantil desde 2004, também pela UFRGS. Trabalha na Instituição há 4 anos. Faz o registro diário por solicitação da escola, não por necessidade pessoal. Vê contribuições práticas desse registro. Pensou em não aceitar fazer parte da pesquisa. Aceitou porque gosta de ter um olhar de fora sobre o seu trabalho. Diz-se apaixonada pelo seu trabalho. Teve brilho nos olhos quando falou do seu trabalho com as crianças. Teve boca torta quando falou sobre registro diário.

- **A.**⁷ - Graduada em Pedagogia pela UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia Institucional desde 2005, pela ULBRA. Trabalhou na Instituição entre 2000 e 2004, ficou 2 anos afastada da escola e voltou a trabalhar lá no início de 2007. Nada de boca torta ao falar de diários. Muito brilho nos olhos ao falar de seu trabalho.

Fiquei pensando na questão das singularidades, que tanto quero dar visibilidade, e que, no início, fiquei com medo de estar ameaçada por não ter tido a possibilidade de fazer a seleção que havia planejado. Tenho então as duas professoras. Duas professoras que atuam na mesma instituição. Instituição esta que tem uma proposta e uma filosofia bastante definida. Ao mesmo tempo em que elas usam um repertório verbal, que me parece próprio da escola, muito parecido, elas mostraram-se em uma breve conversa, muito diferentes uma da outra. Uma me atendeu na sala de entrevistas. A outra na sala em que trabalha com os alunos. Uma faz o registro diário por solicitação da escola, não fosse assim, não faria. A outra, mesmo que a escola tenha essa demanda, já usava esse instrumento antes de chegar nesta escola como professora. Uma se diz 'direta' e conversamos por quase 1h. A outra se diz tranquila e a conversa não durou 20min.

(Diário de Campo, outubro/2007)

[SS15] Comentário: Frases inseridas após a qualificação do projeto. Depois de conversar pela segunda vez com esta professora.

⁷ Ainda não realizei nenhuma entrevista com esta professora, portanto não disponho de mais dados para compor o seu perfil.

A fim de conhecer melhor cada uma das professoras e de definir com mais propriedade o que é característica de cada uma delas e o que é característica do coletivo de professores dessa instituição, optei por realizar a coleta de dados em momentos distintos. Assim, iniciei a investigação com a professora T. e permaneço com ela até o momento da escrita dessa proposta. Posteriormente, ao concluir com a professora T., farei as entrevistas, conversas e observações com a professora A.

Estou considerando interessante, e até mesmo necessário, fazer a produção dos dados nesses dois momentos distintos. Isso possibilita rever alguns encaminhamentos definidos para que possam ser avaliados, (inclusive com a banca de qualificação) e corrigidos, re-orientados para as entrevistas com a segunda professora investigada nesta pesquisa.



A entrada na escola

Antes de iniciar as observações da ação pedagógica, conversas e entrevistas, mantive um contato com a equipe pedagógica da escola, em especial com as duas professoras (definidas na época, depois houve mudança de uma delas, conforme relatei anteriormente).

A intenção com essa atitude, além de ir conhecendo o cotidiano da escola e sua proposta pedagógica, foi para que pudesse ficar um pouco mais familiarizada com as professoras investigadas e elas comigo. Nesse sentido, de familiaridade com as pessoas e o local de pesquisa, Tura (2003, p.193) afirma que “o pesquisador deverá encontrar a linguagem adequada para se

comunicar com todos e captar certas fórmulas, entonações, gestos próprios do ambiente escolar, não só para entendê-lo melhor como para se fazer entender”.

Penso ainda, apoiada na idéia de Sarmiento (2003, p.162) que essa aproximação anterior tem oportunizado conversas e entrevista mais tranqüilas, pois a estranheza que a presença de uma pesquisadora pode gerar nos primeiros contatos já está amenizada, deixando, assim, que as entrevistas sejam “momentos em que falar do que nos cerca é descobrir cumplicidade na apreensão do real”. Foi o que procurei fazer nas visitas que realizei durante o ano passado à Instituição e que continuo buscando neste momento. Procurei me aproximar das professoras de modo a conhecer o ambiente. De modo a conhecer como as pessoas se relacionam naquele espaço. Como conversam, de que modo se tratam. **Como conhecem as coisas e o mundo e como se dão a conhecer.**

As entrevistas e conversas com a T. tem sido bem tranqüilas e proveitosas no sentido de que estamos, nós duas, aprendendo mais sobre diários, sem estarmos num jogo de procurar (ou esconder) respostas corretas. Isso me mostra que a intenção de aproximar-me das professoras de modo a buscar cumplicidade nos momentos de conversas foi uma decisão acertada. Penso que a professora T., pela forma como se coloca como professora, pela segurança que demonstra acerca do seu trabalho, contribui, e muito, para que essa relação, digamos, amena nas conversas tenha se estabelecido. Mas também acredito que o modo como decidi me colocar como pesquisadora levou a essa atmosfera de tranqüilidade. Um clima de que algo de verdade está acontecendo e não uma conversa de faz-de-conta.

(Diário de Campo, abril/2008).

Pude saber também, já neste período inicial de aproximação, que esta é uma escola em que a pesquisa circula a todo o momento. Aprender nessa escola, para crianças e adultos, é algo que exige dedicação, mas que também exige vontade, desejo de saber. As crianças sabem que estão ali para aprender

[SS16] Comentário: A banca destaca positivamente esta estratégia. De minha parte, tento investir nisso, não apenas na pesquisa, mas no meu jeito de viver, no meu jeito de me colocar no mundo.

(e as professoras?). E sabem também que alguns adultos que não trabalham na escola, eventualmente, vão até ela para aprender algo com eles ou sobre eles e suas professoras.



Instrumentos de produção de dados

Os instrumentos de produção de dados foram inspirados nas referências sobre pesquisa etnográfica. Apresento, então, os instrumentos e a forma como venho me utilizando deles até então.

*** Entrevistas**

As questões que elaborei antes mesmo de entrar na coleta/produção de dados tiveram por objetivo não só conduzir as professoras a falarem sobre a sua relação com o diário, mas também para me indicar pontos de investigação a serem mais bem desenvolvidos e aprofundados. São questões instrumentais, que foram planejadas a fim de ouvir e conhecer das professoras investigadas algumas das formas pelas quais elas se apropriam do seu próprio trabalho a partir da elaboração de um Diário de Bordo.

Algumas questões:

- Em relação ao tempo: Registra em que momento(s)? Ainda com os alunos junto de você? No seu momento de planejamento na escola? Dentro de seu horário de trabalho? Ou em casa, fora do seu horário de trabalho? Quanto tempo, em média, leva para fazer o registro do dia? Faz anotações durante a

aula? Existe uma diferença entre o que anota durante a aula e o que anota fora da sala de aula? Se sim, quais seriam?

- Em relação à forma como escreve: Faz um texto mais descritivo e/ou mais esquemático? Qual a predominância? Apenas relata o que aconteceu e/ou também faz comentários e reflexões sobre esses acontecimentos? Faz apenas afirmações e/ou também se faz algumas perguntas? Escreve pensando em quem vai ler os registros ou escreve para si mesma? De que maneira o fato de ter um destinatário interfere no que é registrado?

- Quanto aos instrumentos e estratégias (suportes de memória) que utiliza para registrar o trabalho: Utiliza apenas o diário, fazendo o registro diretamente nele? Usa algum bloco de anotações durante a aula, que serão transpostas mais detalhadamente para o diário posteriormente? Utiliza planilhas? Utiliza o gravador de áudio para depois transcrever o que gravou? Utiliza fotografias como registro? Utiliza apenas os seus registros ou também utiliza os registros/produções das crianças como documentação pedagógica? Que outras estratégias e suportes de memória utiliza?

- Quanto a possíveis contribuições e/ou utilizações do registro para a continuidade da organização e qualificação do trabalho e também para aprender mais sobre ela mesma e seus funcionamentos como professora deste grupo): Lê seus registros depois de feitos? Em que situações? Com que periodicidade? Na (re)leitura do diário, já percebeu algumas situações que antes não havia se dado por conta? Utiliza o que escreve para organizar/reorganizar seu trabalho com as crianças? De que forma? Utiliza o registro diário para a produção de outros documentos pedagógicos? Quais? Reconhece o diário como um instrumento organizativo do seu trabalho? Em

que momentos? Em que situações? Vê informações (marcas) sobre os/dos seus jeitos de ser professora quando faz a leitura do diário? Como essas informações contribuem (ou não) nas suas ações seguintes, em relação à continuidade e qualificação do seu trabalho?

- Em relação a sua constituição docente: Há quanto tempo é professora? Há quanto tempo é professora nesta escola? Já trabalhou em outras instituições? Acha que foi professora da mesma forma nas duas (3, 4) escolas em que atuou? A que motivos atribui essas (possíveis) diferenças? A que motivos atribui essas semelhanças? Trabalhou sempre com a mesma faixa etária? Mudou de faixa etária por vontade própria, ou para aceitar o desafio colocado pela coordenação pedagógica da escola, por exemplo? Foi professora do mesmo jeito em ambas (ou todas) as turmas? A que atribui essas semelhanças e diferenças? Mesmo atuando com a mesma faixa etária sempre, percebe diferenças e semelhanças na forma de atuar com grupos diferentes? A que atribui essas semelhanças e diferenças? Percebe marcas⁸ da sua atuação como professora? Percebe, lembra de, ou tem registrado nos diários, situações que as fizeram mudar seu jeito de ser professora? Como se deu conta disso? Você se reconhece sendo a professora que é se não realizar algumas ações que já são tuas 'marcas'? Que ações são essas? As crianças já te deram retorno da leitura que fazem de ti como professora? Em algum momento, percebeu isso na fala delas? Achou importante de ser registrado? Por quê? Reconhece o diário como um instrumento para a sua própria formação?

Estas questões que estão norteando as entrevistas são algumas indagações que faço a partir do que pude conhecer inicialmente das

⁸ Marcas entendidas aqui como formas insistentes de se colocar no mundo. Formas que são flexíveis e que, mesmo insistentes, sofrem constantes transformações.

[SS17] Comentário: Questões que a banca destacou como relevantes e que nortearam (com mais ênfase após a banca) as conversas com as professoras, com a coordenadora pedagógica e com a diretora da Instituição onde a pesquisa foi realizada.

professoras investigadas. São também questões embasadas no que já conheço, por experiências próprias e por leituras sobre diários e sobre constituição docente.

Afirmo que, no aprofundamento dos encontros com as professoras investigadas, e tomando estas questões como instrumentais, estão sendo formuladas outras questões que surgem, e ainda surgirão das conversas e das informações que elas apresentarem sobre si mesmas e sobre seus registros diários e também das observações que faço em sala de aula.

Destaco que esta pesquisa tem como um de seus objetivos conhecer e dar visibilidade aos itinerários e às singularidades da professoralidade das professoras investigadas. Decorre desse objetivo, e também das leituras de Zago (2003) e Arfuch (1995, 2002), a inviabilidade de elaborar e de definir todas as questões no momento inicial do projeto de pesquisa.

Arfuch (2002) indica que as entrevistas são situações de interação entre o que o entrevistado tem a dizer e o que o entrevistador tem vontade de saber. Assim, embasada na idéia dessa autora, penso também que o que se busca nesta pesquisa não está, de modo algum, encoberto por algumas respostas e que, portanto, pode ser revelado através de algumas perguntas. Logo, “não se encontra performado em nenhum outro lugar” (ARFUCH, 2002, p.200) se não na interlocução entre mim e as professoras entrevistadas.

Ainda em relação às leituras que tenho feito sobre entrevistas, destaco também as contribuições de Zago (2003) na definição de algumas propostas para este trabalho que apresento. A autora, a partir das pesquisas que vem realizando sobre a escolarização de filhos de famílias oriundas de camadas populares, utiliza-se das entrevistas como instrumento principal nas suas investigações. Algumas dessas contribuições dizem respeito exatamente à

formulação prévia das questões: “definir os contornos da entrevista, [o que] não corresponde de forma alguma à idéia de modelo pronto a ser utilizado” (295p.).

Por outro lado, essa mesma autora alerta para o fato de que “a liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista.” (ZAGO, 2003, p.303), deixando claro que a flexibilidade não significa deixar de ter um referencial, alguns pontos de investigação e observação, um fio condutor e alguns outros fios e linhas por onde queremos passar, justificando a utilização de um roteiro de questões previamente elaboradas com vistas à obtenção de alguns dados necessários para dar conta das questões que pretendo discutir nesta pesquisa e, assim, ir “separando o que é central do que é periférico na investigação” (303p.).

Outro aspecto destacado por Zago (2003), e que no meu entendimento vai ao encontro do que citei a respeito da interlocução, é o que se refere à relação de confiança entre entrevistados e entrevistadores. Conforme a autora, a entrevista acontece em uma relação social e, como tal, “o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia, profissão” (301p.). Então, com a intenção de estabelecer realmente um diálogo nesses momentos de entrevistas, penso que, como pedagoga, especialista em Educação Infantil, que se utiliza há muito tempo de diários e que agora também os pesquisa, não posso fingir que não tenho algumas opiniões sobre esse objeto. Numa situação de entrevista, ou mesmo numa conversa casual, caso seja questionada sobre o que venho aprendendo a respeito dos registros diários, penso ser desnecessário tentar manter-me neutra. Assim, a busca pela suposta neutralidade em relação ao objeto de pesquisa, neste caso, pretende ser substituída pela busca constante do estabelecimento de um clima de conversa, de confiança e de aprendizado de todos os envolvidos na pesquisa.

Neste mesmo sentido, Oliveira (2006), colabora com essa idéia afirmando que

ao trocarem idéias e informações entre si [etnólogo e nativo, ambos igualmente guiados a interlocutores], abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação. (2006, p. 24).

Oliveira usa a expressão “ouvir todo especial” (2006, p. 24.) quando se refere à entrevista. E é este o tom que busco para as entrevistas com as professoras. A entrevista como uma conversa, como um diálogo e não como um jogo de perguntas e respostas. Por isso destaco novamente que as perguntas pensadas previamente e descritas aqui neste capítulo não fazem parte de um roteiro fixo a ser seguido fielmente e sim tratam-se de questões instrumentais que vêm norteando as conversas/entrevistas gravadas a cada encontro.

* Conversas informais

As conversas informais configuram-se numa estratégia importante na produção dos dados desta pesquisa. Afirmo isso baseada na hipótese de que narrar suas práticas pedagógicas – seja através da oralidade, do registro escrito, ou mesmo da sua ação com as crianças – é algo que nem sempre ocorre de modo formal.

Ao conversar informalmente com as professoras, deixo a porta aberta para as questões que não foram previstas na entrevista e que também não surgiram a partir dela. Desta forma, dou chances para o inusitado que pode trazer contribuições significativas para a conclusão deste trabalho.

Destaco que as conversas informais, além de ocorrerem fora dos momentos de entrevistas, mais do que uma forma ou uma etapa da coleta de dados, é a busca de um 'tom para a orquestração' das conversas e entrevistas que venho realizando.

* Leitura compartilhada dos diários das professoras

A leitura compartilhada dos diários das professoras tem por objetivo buscar elementos que, apenas na minha leitura individual, não seria possível visualizar. Nessas leituras buscarei (não realizei nenhuma até o momento) esclarecer questões que deixaram dúvidas no entendimento da minha leitura, assim como possibilitar o esclarecimento por parte da autora do diário.

[SS18] Comentário: Destaco que esta estratégia metodológica não foi posta em prática.

Outra questão que motiva a leitura compartilhada do diário é a possibilidade de extrair elementos para o início de uma conversa. Neste sentido, perguntas como "O que tu quiseste dizer quando escreve...?", "Neste trecho, quando tu falas de... o que mais tu pensas sobre isso?", "Bacana isso que tu falaste sobre... conte-me mais a respeito", serão norteadoras das conversas.

Pretendo também, nesses momentos, fazer a leitura compartilhada de alguns trechos do meu Diário de Campo, permitindo à professora estar mais segura em relação às possíveis interpretações que, como pesquisadora, eu esteja fazendo. É uma oportunidade também de ir dando retorno dos dados que estou produzindo. Penso que esses momentos deixarão as professoras mais à vontade com o fato de estarem sendo investigadas e, dessa forma, construir um vínculo de confiança entre pesquisadora e professoras.

[SS19] Comentário: Esta estratégia também não ocorreu. Falo da impossibilidade de compartilhar meu diário de campo na Parte Dois.

Por isso tudo, esse vínculo de confiança pretendido na pesquisa se faz necessário. Para que possamos visualizar as trajetórias de cada professora e

[SS20] Comentário: A banca destacou a necessidade de explorar mais esta questão, não apenas na questão metodológica da pesquisa, mas também em relação à formação de professores. Procuo fazer isso na Parte Dois da dissertação.

suas relações com o Diário de Bordo, a conversa precisa acontecer com a maior tranquilidade possível, sem que as professoras investigadas imaginem que a pesquisadora tem uma resposta certa em mente e que está aguardando que ela surja a qualquer momento.

* **Observações da ação pedagógica**

Para descrever e analisar, apontando algumas respostas às questões que esta pesquisa se propõe, a idéia é participar um pouco do cotidiano das professoras investigadas. Para tanto, considero fundamentais as observações sistemáticas da atuação das professoras.

A observação das ações pedagógicas das professoras me permite ver um pouco do que acontece no encontro com as crianças, e também visualizar o que, entre tudo o que aconteceu naquele dia, as professoras selecionaram para registrar. A partir disso é possível ver algumas das escolhas, das seleções, dos recortes que as professoras fazem para decidir o que será registrado no diário. Essas escolhas mostram, em parte, o jeito de ser professora dessas professoras, à medida que revelam aquilo que elas consideram mais significativo a ponto de ser registrado.

As observações também possibilitam revelar se as professoras registram no diário durante a sua atuação com as crianças. Se organizam alguns esquemas e pequenas anotações enquanto estão com os alunos. Se conseguem fazer reflexão sobre o seu trabalho estando junto com as crianças ou não, se só conseguem fazer esse tipo de registro quando já estão distantes (física e temporalmente) das situações que ocorreram na escola e que serão registradas no diário.

[SS21] Comentário: As observações aconteceram. No entanto, foram em número reduzido ao que eu tinha planejado inicialmente. Isso ocorreu por que, no meu entendimento, o objetivo das observações também mudou. Se antes eu queria verificar o que ia para o diário depois de um dia de trabalho, depois eu queria (com as observações) apenas mais um tempo para conhecer as professoras de outra forma, que não a partir de seus registros escritos.

* Diário de Campo

O Diário de Campo possivelmente será um dos instrumentos mais significativos para mim nesta investigação. Não à toa, o diário se configura neste trabalho num dos objetos da pesquisa (juntamente com a formação de professores). Esse instrumento de registro tem um significado importante na minha trajetória como professora de Educação Infantil e, certamente, continua tendo tal importância no meu aprendizado enquanto pesquisadora. É a partir dele que pretendo investigar também, ainda que em outro plano, como mais uma possibilidade de relação com os diários, a minha relação com o diário e o lugar dele na produção da minha professoralidade.

A antropologia, na qual têm se baseado as pesquisas de inspiração etnográfica já referidas, traz um conceito importante para o pesquisador, o de *reflexividade*. RIPOLL (2005) cita Ruby (1980), autor que trabalha, entre outras coisas, com estudos etnográficos envolvendo fotografia, para dar uma definição de reflexividade na escrita etnográfica, e que satisfaz as necessidades do que aqui pretendo explicar, deixando claro por que o Diário de Campo é um instrumento de peso em meu projeto de pesquisa.

Ruby diz que “ser reflexivo é insistir que os antropologistas, sistemática e rigorosamente, revelem suas metodologias e a si mesmos como instrumentos de geração de dados”. (RUBY, 1980, apud RIPOLL, 2005, p. 51).

Apoiada nessa fala de Ruby, procuro fazer do Diário de Campo da pesquisa a mesma apropriação que faço dos meus diários de professora, tornando-os portadores de produção de dados sobre o que irei vivenciar e aprender com as professoras investigadas neste estudo.

As descrições, relatando o mais detalhadamente possível no diário os acontecimentos de um dia, como pressupõe uma pesquisa de inspiração etnográfica, fazem parte (na medida do possível) de todos os encontros com as professoras e de cada passagem, ou estada, na escola.

Aprender as professoras em seus funcionamentos (parte deles, claro), a partir dos registros que elas fazem nos seus diários de bordo. E aprender a mim mesma, sempre em parte, na minha relação com os diários e, particularmente, nesta pesquisa, com o meu Diário de Campo. Aprender sobre auto-formação, no espaço da escola, (e também fora dela) a partir da relação com os diários e todos os envolvidos neste processo (professoras, coordenadoras, direção...).
(Diário de Campo, dez./2007).

Penso que seja necessário fazer uma distinção entre o Diário de Campo e o Bloco de Campo. O Diário de Campo é o instrumento que utilizo após ter estado na escola. Quando estou já fora dela. São escritas um pouco mais elaboradas, mas que não se pretendem um texto formal. São ainda anotações, reflexões, registros de pensamentos. É esse instrumento que pretendo levar para as conversas com as professoras investigadas, a fim de compartilhar algumas das produções de dados. Já o Bloco de Campo trata-se de um pequeno caderno no qual faço pequenas anotações durante a permanência na Instituição. Tais anotações funcionam como lembretes para algo que irei detalhar melhor no Diário de Campo.

[SS22] Comentário: Aqui aparece de modo muito evidente que a pesquisa, já desde o início estava direcionada para a auto-formação. Está muito claro que a pesquisa falava de mim. Só agora (16/06/2009), ao reler este texto, consigo enxergar isso com esta clareza.

É necessário ter claro que, assim como as professoras revelam seus modos de narrar-se, de falarem de si através da escrita no diário, nas entrevistas e nas ações pedagógicas com as crianças, o meu registro no Diário de Campo, e mesmo no Bloco de Campo, são reveladores do meu modo de ser pesquisadora neste momento. São reveladores do que considero relevante a partir do lugar que ocupo, das leituras que tenho feito e das experiências que pude ter até aqui.

Penso que essa visão também precisa ser explicitada às professoras investigadas devido ao fato de que pretendo compartilhar os registros feitos em meu Diário de Campo com elas. Ali, anotado nas páginas registradas pela pesquisadora, não pretende estar “a verdade”, tampouco o julgamento das ações dessas professoras. Mas sim percepções, leituras, intuições, conclusões provisórias que estarão povoando meus pensamentos sobre o que vou conhecendo sobre elas e sobre seus diários.



Todas as entrevistas, conversas, leituras compartilhadas dos diários e observações das ações pedagógicas das professoras serão gravadas em áudio e transcritas para depois serem analisadas, tentando problematizar, juntamente com as anotações no Diário de Campo:

- O que pensam as professoras investigadas sobre o uso do diário na Instituição em que trabalham?

- O que pensam as professoras sobre a continuidade de suas formações dentro da escola?
- De que modo as professoras investigadas relacionam o uso do diário à apropriação constante do seu próprio trabalho e com a sua formação?
- Em que medida percebem o diário como um instrumento de se conhecerem? Um instrumento que potencializa a produção de suas professoralidades?
- Como relacionam a produção de suas professoralidades ao uso do diário e às relações que se estabelecem na escola a partir da produção deste instrumento?

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Conversar, ler e escrever. Ações e atitudes que caracterizam, que marcam a forma como venho me produzindo professora e, agora, pesquisadora.

Conversar, ler e escrever. Estes são os três modos pelos quais pretendo problematizar o modo como se tem relacionado diários e formação de professores na literatura pedagógica atual.

[SS23] Comentário: Minha ideia inicial era saber se as professoras percebem, ou se acham que acontece esta formação intencional dentro da escola. Se vêem como importante, se visualizam um investimento da escola na formação das professoras a partir do diário. Mas, realmente, parece deslocada escrita dessa forma. De um modo ou de outro, ela não foi abordada com profundidade.

4 Fragmentos e Articulações

Compor um projeto de pesquisa pressupõe fazer escolhas. Escolhas em muitos sentidos: linha de pesquisa, temática, metodologia, pressupostos teóricos, autores... Escolhas que dêem conta, ou melhor, que nos ajudem a dar conta, ainda que minimamente, mesmo nas incertezas, de ir em busca e encontrar alguns caminhos, algumas perspectivas possíveis, para as respostas de nossas questões de investigação.

As primeiras escolhas foram feitas. Apresento aqui algumas concordâncias, discordâncias, problematizações, dúvidas que permanecem e aprendizagens feitas com os autores que escolhi conversar. São fragmentos do universo de meu tema de pesquisa, das leituras e vivências que venho procurando articular com esse projeto de pesquisa e que subsidiam, mesmo nas discordâncias e dúvidas, mesmo nas ambigüidades, aquilo que pretendo problematizar e conhecer melhor.



Registro Pedagógico: concepções e orientações

Há algum tempo se apresenta a idéia da observação e do registro pedagógico como algo de grande valor para os professores e professoras, como uma possibilidade de qualificação da atuação destes junto às crianças e também como instrumento de reflexão sobre a prática. Desde a década de 80, existe um investimento (em cursos de formação, assessorias...) nessa questão,

ainda que tenha sido pouco consolidada, na prática, entre professores e professoras até hoje. Talvez por isso, muitas pesquisas e relatos de trabalho têm sido publicados sobre esta temática.

Do levantamento bibliográfico que realizei, em relação a registro e documentação pedagógica, decidi apresentar as ideias dos seguintes autores e autoras: Miguel Zabalza (2004), Cecília Warschauer (1993 e 2001), Roseli A. Cação Fontana (2005), Madalena Freire (1996), Lucinha Magalhães e Vânia Marincek (1995), Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) e Luciana Esmeralda Ostetto, Eloísa Raquel de Oliveira e Virgínia da Silva Messina (2001).

A escolha desses autores se dá pela representatividade que têm no campo da Educação Infantil em se tratando de trabalhos envolvendo a temática 'registro pedagógico'. Ainda que nem todos eles dirijam seus textos e pesquisas especificamente para a Educação Infantil, esses autores assumem um papel de destaque nas leituras dos professores e professoras (as quais me incluo, pois muitos deles estão vinculados à minha trajetória profissional) desta etapa da escolaridade.

Não pretendo realizar extensas análises e, tampouco, comparações entre as diferentes concepções e orientações para registro entre os autores citados. A intenção é trazer elementos que permitam compreender como a orientação à prática do registro – como atividade de um professor 'reflexivo' – tem sido divulgada. Outro intuito é o de destacar em que momentos essas referências se aproximam (ou tomam distância) e se articulam com ideia de registro diário que faço nesta pesquisa. E, por último e mais tarde - já no campo e também nas análises dos dados – entender como (e se) as professoras investigadas incorporam essas concepções e orientações em suas práticas de registro diário.

[SS24] Comentário: Algumas teses e dissertações sobre formação de professores e escrita, com as quais tive contato após a banca de qualificação: Maria Alice de Rezende Proença (USP - 2003), Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS - 2005), Rejane Teresa Marcus Bodnar (UFSC - 2006).

Feitas essas considerações, falo agora sobre as concepções e orientações (escolhidas) sobre registro e documentação pedagógica presentes na literatura das últimas duas décadas.

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Madalena Freire (1996) talvez tenha sido a autora que (no Brasil) mais enfaticamente divulgou a necessidade de registrar o cotidiano da sala de aula, relacionando esse ato à reflexão do trabalho pedagógico. A autora é bastante explícita quanto ao seu posicionamento em relação ao registro escrito ao afirmar que a aprendizagem deste é “o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador” (FREIRE, 1996, p. 6).

Lendo as orientações da Madalena, a lembrança de como me utilizava do meu primeiro Diário de Bordo de professora me vem logo à mente. Não era justamente isso que acontecia? O diário não se tornava um instrumento de trânsito de informações? Sim. Era a partir do que eu escrevia no diário, que para mim servia de apoio uma vez que estava ingressando na Educação Infantil, que eu recebia as orientações da escola em relação a como eu deveria proceder. As situações que eu apresentava como dúvidas e as indicações da coordenadora pedagógica eram esta ‘comunicação’ que me fazia ver o que eu já sabia - “Sim, Sariane, é isso mesmo, continue investindo nesta questão” – e o que eu deveria aprender – “Sariane, penso que precisamos esclarecer o uso da sala de informática”. Então é isso que é refletir sobre o trabalho, sobre a prática? Será que eu realmente escrevia tudo que se passava em aula, ou com as crianças, ou comigo mesma? Ou escrevia apenas o que seria aceitável de ser lido e respondido pela coordenação pedagógica? Eu refletia por escrito ou contava aos outros o que acontecia?
(Diário de Campo, dez./2007)

Ao afirmar que pensar sobre a prática, sem seu registro, e ter seu pensamento por escrito são patamares bastante diferentes de reflexão, Freire (1996) conclui que “não há apropriação do pensamento” (p. 7) a menos que se escreva sobre ele, que materialize seu pensamento no registro diário. Para a autora, ou se escreve sobre o vivido, fazendo reflexões, ou se está condenado a ser um “mero copiador da teoria dos outros” (p. 7).

Em relação ao destino destes escritos, para além da reflexão própria do professor e da professora, Madalena Freire diz que esta materialização, o produto do seu pensar, torna-se algo que já não é mais somente do próprio autor: “Produto do qual já não tenho mais controle” (p. 43). Com isso fica claro que o posicionamento da autora, sua indicação/orientação é a de que o registro deve ser compartilhado. Mesmo apontando a escrita e a reflexão como autoria do professor, como construção do seu próprio conhecimento, a autora afirma que é na comunicação do que praticou que o professor pode “rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender” (p.44), evidenciando que o texto tem um destinatário e parecendo colocar neste, possivelmente no coordenador pedagógico, a função de diagnosticar no diário do professor o que ele sabe ou precisa aprofundar.

Algumas considerações que Freire (1996) traz ainda me fazem muito sentido. O fato de que a escrita organiza o pensamento é um deles. Acredito que registrar por escrito realmente organiza o pensamento que muitas vezes é vago e aleatório. Talvez não para todos. Outras considerações, como essa situação descrita no parágrafo anterior, que antes me eram companheiras já são colocadas em xeque. Já não estou certa de que é possível fazer uma verdadeira escrita dos fatos e acontecimentos, uma verdadeira escrita de si - narrando não só o que acontece, mas também o que me acontece nos fatos

narrados - quando o registro tem um destinatário certo. Um destinatário hierarquicamente superior ao autor do diário.

Afirmam que Anne Frank, quando soube, aparentemente pelo rádio, que ao terminar a Segunda Guerra, as pessoas, de modo geral, se interessariam por quaisquer relatos – cartas, diários – de como foi o cotidiano naquela época, mudou seu modo de escrever e reescreveu episódios, já descritos em seus registros anteriores, de uma outra forma, com o desejo e a intenção de que fossem publicados posteriormente.

Com isso, quero ilustrar que escrever para nós mesmos, sem destinatário, é diferente de escrever quando sabemos que seremos lidos por outras pessoas. Especialmente nas relações profissionais e por quem é responsável por supervisionar e coordenar nosso trabalho. Parece que não há nada mais óbvio. Mas isto é suplantado quando estamos falando de diários de professores e professoras. Parece que as indicações de Madalena Freire para o ‘registro escrito da reflexão’, desconsideram as relações hierárquicas – por melhores que sejam - vividas no âmbito da escola.

Cecília Warschauer, no livro *A Roda e o Registro* (1993), caracterizou seu diário como um instrumento “unicamente do professor” (p.61). Um instrumento não institucionalizado e que não era lido por ninguém além dela mesma.

Pressupõe-se que um diário seja sempre do autor que o escreve.

Mas o fato dele ser institucionalizado pela escola gera em mim uma inquietação em relação ao pertencimento desse diário. Uma inquietação que antes de iniciar a pesquisa de campo não existia: afinal de contas, de quem são esses diários produzidos pelas professoras? Às necessidades de quem eles respondem? A que desejos eles atendem?

(Diário de Campo, abril/2008)

[SS25] Comentário: Aqui ainda não tinha o menor conhecimento da concepção de escrita de si, de Michel Foucault. A expressão – escrita de si - foi utilizada sem conhecimento sobre esta teoria. Acompanhando a banca examinadora em suas análises, também acho que houve aqui “um recuo conceitual” em relação à temática da pesquisa.

[SS26] Comentário: Sou alertada pela banca que não são exatamente as relações hierárquicas que interferem, que fazem diferença na produção do registro escrito. Ainda tenho dúvidas... Acho que sempre terei...

[SS27] Comentário: As duas professoras investigadas, assim como a coordenadora e a diretora da escola, possuem posições diferentes quanto ao pertencimento dos diários elaborados pelas professoras. Procuro abordar essa questão nas análises da Parte Dois deste trabalho.

Desta forma, o diário assumia diferentes funções, de acordo com as necessidades que se apresentavam em diferentes momentos e situações. Ele poderia tanto funcionar como memória do trabalho desenvolvido com um grupo de alunos, registrando nele fatos e acontecimentos, como representar um espaço de reflexão, de busca de sentido em relação a esses fatos e acontecimentos.

Este diário de que fala Warschauer não era um diário que seguia modelos pré-estabelecidos por uma rotina imposta na escola. Não tinha um roteiro. Não prestava contas do trabalho a qualquer pessoa ou profissional da equipe e, assim, não precisava contar, narrar detalhadamente a outras pessoas o que aconteceu num determinado dia de trabalho. Assim, sobrava tempo e espaço para a professora registrar, além dos fatos e acontecimentos, os sentimentos, as contradições, os sonhos, as incertezas, as possibilidades. E, sendo dessa forma, conforme Warschauer, fazer do diário “um instrumento que vai alimentando a ligação entre a teoria e a prática” (p.62).

Já em *Rodas em Rede*, Warschauer (2001) começa a considerar a partilha dos registros de professores e professoras como algo de “grande potencial formativo” (p. 185), apontando as contribuições de se ter um outro olhar sobre o vivenciado: o sair de si mesmo, a construção da autoria e a capacidade de partilhar os próprios pensamentos.

Mas a autora destaca também, e talvez seja a única das autoras escolhidas para apresentar esta parte do projeto que o faça explicitamente, a questão da institucionalização da prática de compartilhar os registros:

institucionalizar tal prática necessita cautela, pois pode colocar em risco a apropriação do sujeito de seu próprio processo de formação em vez de ser uma oportunidade de emancipação. Além disso, há pessoas mais propensas para a utilização deste documento do que outras, não é caminho obrigatório nem

único. As instituições exercem controle sobre os indivíduos que dela fazem parte e, muitas vezes, é nas brechas do cotidiano, na rede de relações e práticas não institucionalizadas, através de caminhos inusitados, que os atores conseguem expressar sua singularidade e encontram maiores condições para construir sua autoria. (WARSCHAUER, 2001, p.191).

Warschauer, ao sugerir cautela à institucionalização do registro compartilhado, não nega que ela aconteça. Ainda assim, afirma que, por se tratar a escola de uma instituição que exerce controle, o registro não pode ser uma proposta obrigatória, devido o risco de negar a expressão da singularidade. Porém, esta – a exigência da manutenção de um diário colocada pela equipe diretiva – tem sido uma prática adotada por algumas escolas, como forma de acompanhamento e avaliação, por parte da coordenação pedagógica, da prática dos professores e professoras, principalmente da rede privada. E assim o é na escola onde estou realizando esta pesquisa.

Lucinha Magalhães e Vânia Marincek (1995), também atribuem ao registro a possibilidade de apropriação do pensamento e do conhecimento didático, tratando o diário como um instrumento que auxilia, organiza e orienta a ação do professor. Indicam os diários, também, como “instrumentos importantes para a própria formação do professor” (p. 4), especialmente por compartilhá-los com seu coordenador pedagógico, visto que este, o coordenador, “contribui no seu processo de formação”. (p. 4).

Destacam ainda que a possível analogia dos diários de professores com os diários de bordo (de viagens), ou diários de adolescentes devem limitar-se ao fato de que são produções individuais apoiadas no relato do dia-a-dia. Para as autoras, esses diários de viagens e pessoais “limitam-se a uma descrição de fatos organizados de forma cronológica” enquanto que

o diário do professor vai muito além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas, constantes; um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor (1995, p. 5)

Marco minha discordância em relação às autoras quanto às características dos diários pessoais (de viagens, de adolescentes) e dos diários de professores possuem tais diferenças. No meu ponto de vista, por todos os que conheço, os diários pessoais guardam tanto ou mais reflexões, conversas consigo mesmo e avaliações de situações quanto os diários de professores e professoras aos quais tive acesso durante minha trajetória profissional. O que se vê, de modo geral, nos diários de professoras e professores, salvo raras exceções, é o registro de uma sucessão de fatos (mal) descritos, com breves ou nenhuma análise sobre o que aconteceu com o que havia sido planejado para aquele dia, sobre as crianças e sobre o que aconteceu com a própria professora naquele dia de trabalho.



“Hoje assistimos o vídeo do Sítio do Pica-pau Amarelo ‘No Reino das Águas Claras’. Após exploramos a história assistida listando os personagens envolvidos na aventura, os ambientes e fatos curiosos presentes. A turma participou relatando, individualmente, o que apreciaram no vídeo. Como o vídeo é longo não houve tempo para o trabalho planejado em matemática, apenas ilustraram e iniciaram o registro do que mais gostaram no episódio assistido. Ao finalzinho da manhã fiz levantamento do que sabem sobre a utilização do material dourado.”

(Registro extraído do diário de 2003 de uma professora de 4º ano. O nome da professora e da escola não constam para não expor ambos.)

Mais uma vez sou levada a pensar na questão do endereçamento do texto quando a escola institucionaliza a escrita de diários. É mais comum escrever o que realmente se passa, se sente em relação às crianças, às aulas, ao funcionamento da escola, a si mesmo e ao mundo quando seu diário é compartilhado com seus colegas e superiores hierárquicos? Ou é mais tranquilo e prudente, nesse caso, abordar apenas assuntos que não levem polêmicas, que não suscitem tantas dúvidas e questionamentos, mesmo que sejam estes os que mais te mobilizam?

São questionamentos que me faço agora e que pretendo voltar a discutir nas análises dos dados da pesquisa de campo. Não no sentido de defender uma escrita desprovida de cuidados e pudores como única forma de se fazer uma escrita que contribua para o processo de formação.

Porque um diário profissional precisa, também, ser um instrumento que organize as aulas, que possibilite avaliação de atividades desenvolvidas, que contenha encaminhamentos para determinadas situações, enfim, que seja um documento da história daquele grupo – crianças e professora, naquele ano. E não somente ‘reflexões’ (ou devaneios) do próprio umbigo da professora. Um diário de professoras e professores, principalmente quando institucionalizado, não é um diário íntimo e sim um diário profissional.

Como ficaria a situação de uma professora que escrevesse em seu diário que não concorda com determinadas atitudes da diretora? Ou que mencionasse o fato de que se irrita profundamente com a voz estridente de alguma criança? Ou ainda que esteja pensando em desenvolver um projeto de trabalho de três meses e não de quinze dias, conforme orientação da escola? Que problemas isso traria para a professora numa época em que manter seu emprego é tão ou mais importante do que refletir verdadeiramente sobre seu trabalho?
(Diário de Campo, dez./2007)

Aí vem mais um dos meus questionamentos mais recentes em relação aos diários: qual é o ponto, qual é a medida que diferencia um instrumento profissional de um instrumento íntimo? O que interessa às professoras registrarem em seus diários? E o que interessa à coordenação pedagógica e à direção da escola que suas professoras deixem registrado?

Por outro lado, ainda com Magalhães e Marincek (1995), concordo com as autoras quando estas falam que a escrita de diários possibilita ao professor “distanciar-se do seu fazer e compreendê-lo de forma mais ampla” (p. 4) e que sem essa “ação reflexiva, suas experiências, por melhores que sejam, mantém-se no âmbito da vivência” (p.4).

Minha forma de transformar o vivido em experiência, lembrando do Gabriel e do Agamben, é escrevendo diários. Quando escrevo o que vivi é que penso intencionalmente sobre o vivido, e assim consigo compreender e me apropriar de algumas coisas. Tomo posse, penso sobre as experiências que faço. Registro experiências para que elas se tornem algo mais do que simplesmente preencher um dia da minha vida. Escrevo para que eu possa sair do automatismo das minhas ações cotidianas.
(Diário de Campo, jan./2008)

Roseli A. Cação Fontana (2005) denomina *registro-tarefa* (p. 151) os relatos realizados a partir da solicitação, da exigência da escola. E afirma que os modos e as formas como esses registros são compostos e incorporados pelas professoras depende muito da demanda: **de onde vem a necessidade de registrar?**

Assim, destaca que o registro que se escreve unicamente por solicitação da escola/coordenação pedagógica, ou seja, “como tarefa para o outro” (FONTANA, 2005, p.157), **inviabiliza** o registro “como relato para si” (p. 156.). A autora afirma que “o registro como relato para si re-significa a comunicabilidade

[SS28] Comentário: Isto ainda é o que faz com que eu me sente e escreva (quase) diariamente. Dando visibilidade às minhas escolhas no dia-a-dia, me olhando, eu desligo (em alguns momentos) o piloto automático, penso – e algumas vezes decido - por onde eu quero andar.

[SS29] Comentário: Concordo com a autora que os registros mudam, e muito, que o registro assume diferentes formas e efeitos na vida das pessoas, quando eles são incorporados por necessidades diferentes. No entanto, penso atualmente que registrar é necessário de qualquer forma. Seja por necessidade pessoal ou por exigência da escola. Registrar (a partir da escrita, de fotos, de esquemas, de gravações...) é necessário para que se possa saber por onde o grupo de crianças e a professora estão andando. Não entendo um trabalho, uma proposta pedagógica que não seja registrada.
Diário de campo, maio/2009

[SS30] Comentário: A autora, também examinadora do meu projeto de pesquisa, destaca em seu parecer que, quando tarefa para o outro, o registro não mobiliza outras formas de elaboração que não a obediência à solicitação de que tal registro seja feito.

da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano” (p.156).

Entendo, cada vez mais, que para o registro tornar-se um instrumento de apropriação da prática, o diário precisa ser primeira, mas talvez não exclusivamente, um instrumento de necessidade das professoras. Um instrumento no qual elas encontrem “significado e relevância para o seu fazer como professoras e como pessoas” (p.157). Ainda que seja uma solicitação/exigência da escola, se o professor ou professora que o faz não encontra alguma finalidade realmente motivadora para realizar seus registros, esses dificilmente deixem de ser mais do que simples relatos, muitas vezes, mal descritos, de atividades planejadas e desenvolvidas.

Fontana (2005) levanta ainda algumas questões que me parecem bastante pertinentes a esta pesquisa que intenciono realizar, uma vez que destaca que o registro e a (auto)formação das professoras é uma tarefa singular, mas não solitária:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta delas o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem discute e faz com elas a análise do seu próprio trabalho, mediatizando o desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (p. 148)

São questões que me levam a pensar no papel da coordenação pedagógica na escola. São questões que me falam da continuidade da formação dentro da escola. Que me falam do inevitável e maravilhoso de aprendermos com alguém, de aprendermos em parceria. E talvez o que eu tenha escrito antes disso - questionando as possibilidades de se ser sincero

[SS31] Comentário:

Também acho que só se utiliza do diário desta forma – como instrumento de apropriação da prática – quem se dedica a olhar para ele dessa forma. Se a professora o faz por obrigação, dificilmente vai encontrar neste objeto um aliado. Procuro abordar um pouco mais essa questão na Parte Dois.

[SS32] Comentário:

Singular aqui não funciona como o contrário de plural. Uso o singular com o sentido de ser único.

consigo mesmo na escrita de um diário quando este é compartilhado com seus coordenadores – levem o leitor a pensar que a minha idéia é a de “querido diário”, com cadeado e tudo.

Esclareço que não se trata disso. Não se trata de mostrar o que se escreve apenas para si mesmo. Não se trata de conter segredos irrelatáveis. Acredito que se aprende (inclusive a fazer diários) na relação com o outro e creio que a coordenação pedagógica da escola pode e deve ser esse outro (institucionalizado) na continuidade da formação dos professores. Ainda que esses aprendam – e muito, sempre – na relação com seus pares e com as crianças, é a coordenação pedagógica que incorpora esse papel como tarefa específica do cargo que ocupa. Então, não se trata de negar o acesso dos diários das professoras e professores à coordenação pedagógica. Mas sim de questionar se é possível para as professoras fazer uma *escrita para si*, de forma que leve a apropriação da própria prática, considerando o fato de que esse texto será lido por outros. Especialmente por superiores hierárquicos E então questionar a validade/possibilidade deste como um instrumento de (se) conhecer. **Questionar e entender que relação – entre coordenadores, direção e professores – se faz necessária para que esse diário não seja visto e tomado como unicamente um instrumento de controle. E digo unicamente porque** penso que ele não pode deixar de ser também um instrumento de controle.

Fontana (2005, p. 176) nos chama a atenção para o fato de que os registros tomam formas diferentes à medida que têm focos e modos de fazer diferentes. Podemos focalizar o relato nas nossas ações ou nas ações das crianças. Podemos ser mais sintéticas ou mais detalhistas. Podemos descrever, analisar, narrar...

Assim, multiplicando os sentidos dos registros, eles podem ser *registro-tarefa*, mas também podem ser “registro-memória, registro-avaliação, registro-

[SS33] Comentário: Aqui estou falando da relação de confiança necessária para entregar seus pensamentos e elaborações escritas ao outro. A disponibilidade para o diálogo por escrito.

indagação, registro-autoconhecimento, registro-resistência, registro-reprodução” (p. 176). E, acrescento, que pode ser tudo isso junto, cada dia um, cada um mesclado, incorporado, entrelaçado, trançado ao outro.

Zabalza (2004) também aponta para as diversas ‘modalidades’ de diários. O autor, embasado em Holly (1989, p. 61-81), caracteriza os diários de acordo com a modalidade de narração que se emprega neles e destaca, segundo o próprio autor, a versatilidade desse instrumento. Mesmo não sendo de meu interesse nesta pesquisa encontrar as categorias em que um diário pode ‘se encaixar’, considero interessante apresentar esses tipos de diários descritos por Holly e reafirmados por Zabalza, para compreender em que categoria este último autor coloca a ênfase do seu livro *Diários de Aula*.

São eles, conforme as narrativas:

- Jornalística: de natureza fundamentalmente descritiva e seguindo as características 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 situações que se narram. (ZABALZA, 2004, p.15)

Zabalza afirma que “um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele” (p.15), deixando claro, conforme eu já desconfiava há algum tempo, que não existem diários que se encaixem exclusivamente em uma dessas categorias descritas acima e concluindo que “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 meu ver, faz uma escolha por esses diários para conduzir seus estudos sobre ‘os dilemas práticos dos professores’.

Mas afinal, o que é um bom diário? Por mais absurda que me pareça ser a pergunta, é ela a que me faço quando fico decepcionada com o diário da professora, que li e estranhei. Não gostei. Me decepcionei na verdade. Se acho a pergunta absurda, por que a faço, ainda que veladamente, através de uma decepção? Mas então por que, por outro lado, fico incomodada com o texto do Zabalza quando ele diz que “o bom diário é aquele que...”? O que penso sobre isso agora, neste momento, é o seguinte: o diário é bom quando o leitor ou os interlocutores encontram seus anseios e propósitos nele.
(Diário de campo, jan./2008).

[SS34] Comentário: Aqui, obviamente, estou falando do diário compartilhado (ou até mesmo publicado). Ainda assim, me soa muito mal falar em bom ou mau diário. Será que é inevitável?

Apesar da estranheza (e inclusive por ela) que as considerações de Zabalza neste livro me causam (o fato dele apontar ‘o bom diário’, por exemplo), penso que ele apresenta questões relevantes de serem observadas no decorrer das análises dos dados produzidos no campo. Uma delas está ligada ao fato de que o referido autor utilizou o diário dos professores para conhecer, para ter acesso ao pensamento destes e assim chegar aos seus dilemas (foco da pesquisa de Zabalza). De certa forma, ele tomou os diários como documentos de processo.

Outra questão que me aproxima de Zabalza (2004) é a preocupação que ele apresenta em relação ao destino dos diários. O autor considera que “a questão da solicitação pode situar o diário em contextos muito diversos” e que

a redação desses diários, escritos a partir de demandas diferentes “apresentam algumas características muito diferentes entre si, sobretudo o fato de que o diário como tal se tornará um produto avaliável” (p. 49). O autor acredita que, entre autores dos diários e pesquisadores, precisa haver algumas negociações para as análises realizadas e que o pesquisador precisa da garantia de que irá trabalhar com os “dados que constituem o “corpo público” do documento” (p. 50). Creio que essas são combinações realmente necessárias e que, neste projeto, foram abordadas no capítulo que trata das questões metodológicas.

Mas Zabalza fala dessa avaliação que o diário pode sofrer, no contexto da relação professor-pesquisador. O que é muito diferente, no meu entendimento, e por isso assinalo aqui um distanciamento com a pesquisa do autor, da relação que se estabelece entre professor-coordenador e/ou professor-direção. Por mais que sejam avaliações externas sobre o mesmo produto – o diário, a relação que se estabelece com o pesquisador pode ser de aprendizagem, de indiferença, de intrusão, por exemplo, enquanto que a relação com coordenadores e diretores, além dessas todas, somam-se às questões das relações de poder, no sentido de que há uma hierarquia entre essas pessoas, diferente da relação professor-pesquisador. Conforme já disse anteriormente, acredito que isso afeta de algum modo a escrita das professoras em seus diários.

Ainda nesse sentido, de tomar o diário também como um instrumento de controle, outro trabalho que teve como foco a reflexão feita através dos registros, foi o projeto de pesquisa de Luciana Esmeralda Ostetto, Eloísa Raquel de Oliveira e Virgínia da Silva Messina (2001). As autoras, embasadas nos trabalhos anteriores de Madalena Freire (1996), Cecília Warschauer (1993) e Lucinha Magalhães e Vânia Marincek (1995), realizaram um projeto de formação com professoras da cidade de Florianópolis, que “teve como iniciativa

revelar a importância do registro como instrumento de reflexão do educador” (p. 9).

Como outros autores e autoras citados anteriormente, as autoras também tomam o diário como um lugar que contém a “marca do diálogo do educador consigo mesmo” (p. 20) e crêem que “ao registrar, o educador fala de si” (p. 20). E, portanto, o registro é

uma documentação para si próprio e para o grupo de crianças que coordena, diz respeito a sua particular vivência. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor. Registrar o cotidiano não é burocracia! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. (OSTETTO, 2001, p. 24).

Então volto a perguntar: e quando o registro diário é uma burocracia? Quando ele é uma tarefa que a escola determina, impõe aos professores e professoras? Ele deixa de ser um instrumento de memória do grupo, de trajetória da professora, de reflexão sobre o trabalho, de avaliação de propostas, de encaminhamentos de outras propostas? O diário só atende a essas expectativas se lido apenas pelo próprio autor (ou compartilhado espontaneamente)? Ou ele pode ser tomado como um instrumento de compreensão dos processos de produção da professoralidade em qualquer contexto? **O diário, quando torna-se instrumento de apropriação da própria prática, é um documento privado, secreto ou um documento pessoal, singular?**

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) também declaram que “aumentar a auto-reflexividade é algo que tem um papel importante a desempenhar na prática pedagógica” (p.190) e tomam a documentação pedagógica como “um instrumento vital” (p.191) para essa atividade reflexiva. Por documentação pedagógica, os autores tomam não apenas os registros das professoras e professores, mas toda a produção (desenhos, escritas,

[SS35] Comentário: Mais uma vez essa questão... O que dizer? Tento dizer algumas palavras na Parte Dois desta dissertação, mas ainda é algo muito controverso para mim.

fotografias, vídeo...), de crianças e professores, realizadas no âmbito da escola.

Para os autores, a documentação pedagógica, mesmo representando escolhas dos professores e não a realidade, “permite enxergar como nós mesmos entendemos e “interpretamos” o que está acontecendo na prática”(193p.) e, desta forma e “sob essa perspectiva, a documentação pode ser vista como uma narrativa de **auto-reflexividade**”(p. 193). **Afirmam que essa reflexão se dá “tanto pelo pedagogo sozinho, como pelo pedagogo junto com outras pessoas” – outros professores, coordenadores, pais, crianças...**

No entanto, ao mesmo tempo que os autores defendem a idéia de uma documentação pedagógica compartilhada, como algo construído e analisado também no coletivo, não descartam a idéia de que a documentação pode “contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos” (STEIER, 1991 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, p. 201). Ao mesmo tempo que tomam a documentação como algo relacionado “às experiências da própria pessoa” (p. 201), indicam que ela também deve ser tomada como um “processo de comunicação” (p. 201). Ou seja, que a documentação pedagógica – e aqui incluo os diários – devem transitar entre **“a auto-reflexão e o diálogo, para passar entre a linguagem da comunidade profissional da pessoa (teoria e sabedoria prática) e suas próprias paixões, emoções, intuições e experiências”** (p. 201). Certamente, esta é a maior contribuição que Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) trazem, neste momento, ao meu projeto de pesquisa: a possibilidade de tomar o diário como algo pessoal, singular, mas não privado, secreto.

[SS36] Comentário: Como ser rigoroso na auto-reflexão? Como ultrapassar a mera opinião ou devaneio? Pergunte-me a banca... Eu arrisco dizer que é (também) através do olhar do outro que eu consigo ser auto-reflexivo. E faço esta afirmação baseada na forma como produzi esta pesquisa: me dispondo ao diálogo por escrito com meu orientador, recebendo esse olhar do outro e buscando compreender minhas próprias escolhas. Nesta produção, a reflexão esteve permeada, o tempo todo, pelo olhar do outro. No entanto, o que eu compartilhava não era meu diário de campo, e sim as elaborações escritas a partir da releitura dele...
 . No entanto, o que eu compartilhava não era meu diário de campo, e sim as elaborações escritas a partir da releitura dele...

[SS37] Comentário: É importante ter companhia na auto-reflexão para que ela ultrapasse a mera opinião...

Os diários pesquisados neste projeto, tanto os que pertencem às professoras investigadas, quanto o meu Diário de Campo, são tomados como *documentos de processos*. Explico.

Essa idéia de tomar os diários como *documentos de processo* de produção de professoralidade das professoras investigadas, vem da contribuição de Cecília Almeida Salles (1998). Para essa autora, que trabalha na investigação dos processos de criação de artistas, esboços, ensaios, partituras, maquetes, diários pessoais, cartas... são denominados documentos de processo, à medida que, “independente de sua materialidade, contém sempre a *ideia de registro*.” (p.17)

Não se trata, porém, de tomar o diário como o documento exclusivo que porta todas as informações sobre a nossa constituição docente. Pois é preciso considerar “as fronteiras materiais desses registros” e trabalhar “com a dialética entre os limites materiais dos documentos e a ausência de limites do processo; conexões entre aquilo que é registrado e tudo o que acontece, porém não é documentado” (SALLES, 1998, p.17).

Penso que não há dúvidas de que ao registrar fazemos escolhas sobre o que vai e o que não vai ser registrado, e a forma como faremos tal registro. Ainda que tivéssemos a pretensão de registrar ‘tudo’, muitas coisas nos escapariam. Portanto, o registro não é o ‘tudo’, ele é uma parte daquilo que aconteceu. Uma parte que nos deve ser bastante significativa. Ele, o registro, não é o processo em si, mas também não é o resultado de algo. É uma elaboração. Uma descrição ou uma narrativa, ou uma reflexão que, para além de contar ou prestar contas de algo a alguém, pretende documentar e possibilitar, de algum modo, a compreensão dos processos de produção de si.

[SS38] Comentário: O mesmo pode se dizer desta dissertação. Tomo-a como documento do meu processo de aprendizagem, do processo de criação de mim mesma. Da minha professoralidade. Mas tenho (alguma) clareza daquilo que se produziu em mim e que eu produzi, e que não esteve registrado em nenhum lugar. Às vezes, só viver também é significativo.

Formação de professores

De quantas maneiras podemos nos formar professores e professoras? Em quantos espaços essa formação pode se dar? Com quantos e quais sujeitos nos formamos do jeito que estamos sendo? O que afeta e compõe nossos jeitos de ser professora e professor neste momento? O que esperar da escola como local de continuidade da formação docente? Tentar produzir algumas respostas a esses questionamentos é o que venho fazendo ao longo do meu processo de formação e, agora, também nesta pesquisa.

Eu poderia escolher entre muitos caminhos. São muitas as possibilidades para a constituição de algumas respostas, ainda que provisórias, possíveis, aceitáveis, cabíveis a essas perguntas que agora faço. Poderia optar por qualquer um desses muitos caminhos. Mas resolvi me embrenhar nas trilhas dos modos de subjetivação. Tentar compreender como nos formamos, tendo como pressuposto a subjetividade. Fiz essa opção pelo encontro com a tese de Marcos Villela Pereira (1996), *A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Essa tese foi mais uma daquelas leituras que alterou o caminho que eu vinha trilhando até então. Mais uma leitura a qual atribuí muito sentido num determinado momento da minha vida (assim como foi o encontro com *O apanhador no campo de centeio*) e a partir da qual não pude mais ser a mesma pessoa, a pensar da forma como vinha pensando.

No entanto, compreender como ocorrem os processos de produção de professoralidade dos professores e professoras não tem sido tarefa simples. Nada simples. Um dos motivos é o fato de que essa tese me apresenta a alguns referenciais teóricos que não fazem parte do repertório das minhas leituras anteriores.

Para compreender melhor a tese *A estética da professoralidade* e saciar meu desejo de aprender mais sobre o que ela apresenta, para dar conta do que quero-porque-preciso saber⁹, busquei, no meu repertório de leituras, outras duas autoras que também me fazem muito sentido no que se refere à formação de professores. Trouxe Cecília Warschauer (2001) e Roseli A. Cação Fontana (2005) para compor a mesa de autores que me auxiliam a pensar a formação de professores neste projeto de pesquisa.

Apesar dos distanciamentos, algumas vezes bastante significativos, que esses autores apresentam entre si, muito pontos convergem para a idéia que faço de formação de professores. Em alguns momentos, eles conversam entre si e comigo. Em outros momentos, conversam apenas comigo, individualmente.

Assim, fui compondo a idéia de formação de professores e professoras que este projeto de pesquisa busca entender e apresentar. Com Marcos Villela Pereira (1996), a idéia de subjetividade e o conceito de produção de professoralidade. Com Roseli A. Cação Fontana (2005), a idéia da constituição docente como algo singular. Com Cecília Warschauer (2001), suas idéias da auto-formação que tomam a escola como espaço potencial para a formação dos professores e professoras. Ideias e conceitos que complementam o que vai pela minha cabeça sobre esse assunto, as quais entrelaço e a partir das quais vou compondo o que quero dizer a esse respeito. Ideias e conceitos que aparecem, de formas diferentes (e de acordo com os referenciais teóricos que cada um desses três autores utiliza) na proposta de todos eles.

Estes três autores me possibilitam apresentar **como a auto-formação é vista neste projeto de pesquisa**. Auto-formação é entendida aqui não como

⁹ Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2006) apresenta esta expressão para referir-se aos saberes que indicam desejos e necessidades das crianças que, em diferentes momentos do processo de produção de suas vidas, “querem porque precisam” saber mais do que quaisquer outros.

[SS39] Comentário: Mesmo tendo um interesse mais inclinado pela auto-formação desde a escrita do projeto, ela ainda não estava evidente, ou melhor, não estava assumido. Incitada pela banca de qualificação a definir qual seria a concepção de formação com a qual eu trabalharia, precisei fazer esta delimitação, este recorte. Foi preciso um tempo para compreender esses questionamentos da banca. Foi preciso um tempo para compreender que essa era uma definição importante. Na Parte Dois, descrevo com mais detalhes a minha concepção de auto-formação e a assumo ao longo das análises dos dados produzidos.

auto-didatismo do professor que aprende sozinho técnicas, propostas e metodologias necessárias, desejadas ou adequadas ao desenvolvimento do seu trabalho. Não como aprendizagem solitária, desacompanhada, individual.

Auto-formação entendida sim como um percurso singular, não individual. Como algo que se constrói a partir de suas experiências, sempre afetadas pelas relações com outras pessoas e coisas. Auto-formação como criação de si mesmo, como busca de suas marcas mais atuais, como relativa apropriação de suas singularidades. Entendida, então, segundo Pereira (1996), como produção de *professoralidade*.



O termo professoralidade, cunhado por Marcos Villela Pereira (1996) e abordado ampla e profundamente em sua tese de doutoramento, me faz sentido, principalmente, por diferenciar-se de *identidade*. A professoralidade, a qual Pereira fala, se refere é “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si” (p.11). A professoralidade difere de *identidade*, já que, como diferença produzida, “não é recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão” (p.35).

Quando falo que pretendo tomar o diário como um instrumento que me possibilita compreender e dar a compreender os processos de produção de professoralidade das pessoas envolvidas na pesquisa – professoras, coordenadoras pedagógicas, direção da escola, pesquisadora - falo inevitavelmente que o tomo como um instrumento singular. Assim como são os processos de constituição docente.

Mas o que é produzir a si mesmo? O que isso tem a ver com formação docente? No meu entendimento, e embasada na apropriação que faço da leitura da tese *A estética da professoralidade* (PEREIRA, 1996), produzir a si mesmo é tomar nas mãos as experiências que realizamos. É apropriar-se do próprio fazer. É dar-se conta de que nos tornamos, a cada instante, diferentes do que vínhamos sendo até então. É ter a possibilidade de compreender e explicitar os modos pelos quais estamos sendo professoras e professores de determinados jeitos. É ter e dar espaço para a produção de subjetividade em detrimento da busca de uma identidade.

[SS40] Comentário: Ou cada vez mais parecidos com o que sempre fomos!

Pereira (1996) escreve que a identidade “é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação à reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados” (p. 42). Enquanto que “a subjetividade é uma fase do ser e com isso deve ter garantida sua processualidade” (p.45).

Ou seja, me parece que enquanto a identidade é estática, a subjetividade é movimento. Enquanto a identidade é permanente, a subjetividade é provisória. Enquanto a identidade é limitadora, a subjetividade é expansiva. Enquanto a identidade é algo a se alcançar, a subjetividade é possibilidade finita e ilimitada de tornar-se mais próximo do que se deseja ser.

Portanto, não quero apresentar e classificar modelos de diários como bons ou maus. Não estou em busca de apresentar identidades de professoras a partir da produção de diários. Quero sim possibilitar e potencializar a visibilidade de algumas subjetividades a partir do que vem sendo produzido pelas professoras na escrita dos seus diários. Tomar esses diários como instrumentos que possibilitem, de alguma forma, e ainda que em parte, a compreensão dos processos de subjetivação das professoras que perpassam e que são produzidos nas relações entre todas as pessoas da escola.

Quero também compreender as relações que se estabelecem entre a escrita de diários pelas professoras, a equipe de trabalho da escola e como isso afeta no processo de produção de professoralidade das professoras investigadas.

Acredito que a escrita do diário, e a relação que se estabelece entre a produção desse registro e toda a equipe pedagógica, possibilita percebermos algumas subjetividades produzidas pelos e nos sujeitos investigados. Digo isso apoiada na ideia de que ao escrevermos sobre a própria prática, estamos escrevendo sobre nós mesmos. Nossos jeitos de estar no mundo. Nossas seleções e escolhas. As marcas que produzimos e que deixamos sobre nós.

Junqueira Filho (2006) que utiliza-se do conceito peirceano de signo e de linguagem, ao falar sobre “a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas” (p.54), me possibilita pensar que o diário, sendo um desses instrumentos que viabilizam o “dizer algo de si” (p.54), é também um instrumento de conhecer-se e de dar-se a conhecer. Possibilita-me pensar que é possível conhecer, em parte, sobre os jeitos como estamos sendo professora a partir da escrita e da leitura dos diários. Por consequência, permite aos leitores desses diários, no caso desta pesquisa, a coordenação pedagógica e a direção da escola, conhecer sobre os jeitos de ser professoras de suas professoras.

Portanto, fico pensando se é assim mesmo que o diário é tomado nessa instituição onde realizo a pesquisa. Fico pensando se ele, o diário, é tomado como um instrumento de conhecer: professora conhecer mais sobre alunos, sobre o trabalho que faz e sobre si mesma; coordenação pedagógica conhecer mais sobre as professoras, a prática realizada por todas elas e sobre o seu próprio trabalho como coordenadora e a si mesma; direção de escola conhecer mais sobre o que vem sendo desenvolvido por toda a sua equipe de

[SS41] Comentário: A banca destaca a formulação da minha questão de pesquisa nesta frase. Às vezes, é preciso escrever quase que um projeto inteiro para que a pergunta de pesquisa apareça com clareza...

profissionais, se o projeto da escola está acontecendo conforme o Projeto Pedagógico idealizado.

O diário, nessa Instituição, é visto como um instrumento que guarda algumas das marcas impressas pela proposta pedagógica lá idealizada? Ele configura-se num instrumento que possibilita compreender, ainda que em parte, os processos de produção de professoralidade de cada segmento da escola articulado com a proposta pedagógica que pretendem efetivar? De que modo, isso é potencializado pela coordenação pedagógica e pela direção dessa instituição em relação a formação de sua equipe de professoras?

A professora faz o diário porque a escola exige que assim o seja. A escola tem tradição nisso. A coordenadora pedagógica, nas palavras da professora, solicita o registro escrito, mas também flexibiliza quando esse não é feito porque não o considera essencial, uma vez que já conhece bastante essa professora e esta, por sua vez, também se faz compreender a partir das conversas em orientação. A direção da escola segue exigindo e cobrando o registro escrito diariamente... E eu sigo tentando entender, afinal de contas, qual é a função do diário nessa escola?
(Diário de Campo, abril/2008)

Isso me interessa saber por que é através dessa relação que pretendo problematizar o uso do diário na relação com a formação das professoras investigadas. É para saber se o diário traz alguma contribuição para que o sujeito compreenda a sua produção de professoralidade e invista, ou não, no modo como isso está acontecendo. É para saber também se essa possível contribuição que o diário traz para a formação das professoras é aproveitada, utilizada, potencializada pela coordenação pedagógica e pela direção como oportunidade de formação continuada dentro do espaço da escola.

É também, a partir das idéias de Cecília Warschauer (2001), sobre tornar (ou tomar) a escola como espaço de formação, que estou direcionando o

[SS42] Comentário: A banca me fala: "vale mais desenvolver a ideia de que qualquer lugar pode ser um lugar de formação, depende de como a gente se coloca nele e do que a gente faz com isso..." Concordo plenamente com essa fala. No entanto, insisto em falar da Escola como local de formação por delimitação da pesquisa, por recorte do tema.

olhar também para a atuação da coordenação pedagógica e da direção da escola pesquisada em relação ao uso do relato escrito diário.

Warschauer (2001) afirma que “a importância atribuída aos saberes vindos da experiência” (p.163) acontece e ganha espaço neste momento por um “desencanto com a possibilidade de uma reforma global da educação” (p.163). Desta forma, a escola valoriza-se como espaço de formação não apenas para as crianças, mas também para os professores e professoras, que são considerados “profissionais que aprendem e se formam a partir da reflexão sobre sua prática” (p. 165). É lá, segundo a autora, na escola, que o professor desenvolve suas competências. No entanto, Warschauer salienta que é necessário, para que essa formação aconteça, que seja oferecido aos professores e professoras “um espaço de atuação mais ativa do que o que lhes é reservado tradicionalmente” (p.166).

A autora destaca também que, embora muito já se tenha falado sobre a necessidade e importância do professor reflexivo, em relação “a prática coletiva de reflexão, situada na organização escolar, ainda pouco se produziu” (p.169), deixando clara sua posição de que esse professor reflexivo ainda não existe. Isso me faz pensar em como a Instituição, onde as professoras pesquisadas atuam, e todo o seu coletivo pedagógico – professoras, coordenadoras e diretoras – investem em suas formações, na produção de suas professoralidades, considerando aquilo que já é tradição na escola: a escrita de diários sobre o que aconteceu no encontro com as crianças em um dia de trabalho.

No Projeto Político Pedagógico desta escola, no que diz respeito ao registro e a formação de professores, estão previstas as seguintes diretrizes:

- Acontecem seminários com todos os funcionários, em momentos já organizados (fechamento e abertura do ano letivo, recesso de inverno), sempre no período de férias das crianças. São momentos, “de reflexão e avaliação do trabalho”.
- Outro aspecto destacado no PPP e que, segundo o mesmo, “favorece a contínua formação dos professores, é a possibilidade de participação em cursos, oficinas e palestras durante o horário de expediente (eventualmente) de acordo com a disponibilidade de ambas as partes (professor/escola) e combinação prévia para multiplicação dos assuntos tratados à equipe”.

O que esta escola “reserva tradicionalmente” para a formação de suas professoras dá conta, ou ao menos qualifica realmente, o dia a dia de sala de aula? Ainda é possível pensar a formação continuada apenas em momentos estanques, descolados do cotidiano da escola? Ou, por outro lado, é possível, de algum modo, planejar e garantir meios para que as professoras reorganizem suas práticas a partir daquilo que já é tarefa diária de cada uma delas? Ao que me parece, pelo que pude perceber até agora, na leitura do PPP da escola, esta tem pretensões de que os diários, por circularem entre toda a equipe, sejam instrumentos de formação da equipe. Como fazem a discussão, quando fazem e com que interesse discutem aquilo que virou narrativa, ou descrição, ou reflexão do que acontece em sala de aula, no encontro diário de crianças e professoras?
(Diário de Campo, maio/2008)

Em relação à documentação pedagógica, elaboradas pelas professoras, cito apenas os que se referem ao registro escrito e descrevo somente os que mencionam reflexão:

- “Avaliação diária do professor – relatório com reflexões – registro diário da rotina, com reflexões do professor avaliando o trabalho desenvolvido, bem como manejos do professor e do aluno sobre fatos e aconselhamentos”.

- “Relatório bimestral de atividades¹⁰”.
- “Pareceres descritivos¹¹”.
- “Autoavaliação do professor¹² – momento de reflexão do professor sobre seu desempenho, participação e aprendizagem em relação a sua prática pessoal e profissional”.
- “Avaliação do professor em relação à Instituição”.

Ainda quanto às contribuições de Cecília Warschauer para este projeto de pesquisa, gostaria de destacar as ideias da autora em relação às burocracias do cotidiano escolar. Warschauer (2001) diz que o acréscimo na quantidade de tarefas pode levar os professores e professoras a “procurar atalhos para economizar esforços” (p. 169) na realização das mesmas. E diz também que “o cumprimento de planos e prazos pré-estabelecidos” (p.169), impostos pela estrutura organizacional, podem dificultar a concretização da escola como espaço de formação. Que a prática de formação no contexto escolar “depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas e relacionais de todos os envolvidos” (p.170).



¹⁰ Documento, redigido pelas professoras (cada uma escreve o relatório da sua turma), que tem por objetivo contar aos familiares das crianças sobre os projetos de trabalho desenvolvido pela turma no período de 2 meses.

¹¹ Documento, redigido pela professora de cada turma, que descreve o desenvolvimento e a interação de cada criança em relação às atividades propostas pela escola.

¹² Documento escrito pela professora e entregue à direção da escola

“Se eu escrevesse todos os dias, não dá 5 minutos, tu senta ali e escreve o que aconteceu. Mas eu não tenho este hábito, pra escrever todos os dias. Até por que a escola também demanda da gente um tempo muito grande. São muitas coisas pra fazer e agora ele (o diário) ta assim por quê? Por que eu tive que fazer conselho de classe¹³ e pra isso eu tive que escrever sobre cada criança, teve toda uma reflexão. (...) Eu conheço muito bem meus alunos e quando eu vou escrever sobre eles eu faço isso. (...). Então, eu tive conselho (de classe) pra fazer, agora to fazendo os relatórios de atividades, e daqui a pouco já vou começar a fazer os pareceres descritivos. Então, sabe, o tempo que eu to em casa é pra isso. As vezes aqui, numa aula especializada¹⁴ eu to lá no computador escrevendo então... ai, que diário? Não! Eu já to fazendo este monte de coisa, né? Que tem prazos, que a gente tem que socializar em reunião, que a gente isso, que a gente aquilo. E as entrevistas cooperativas¹⁵? Que eu já to fazendo, então tive que apresentar pra coordenação, tive que apresentar em reunião, sabe? É muita coisa, é muita coisa. Fora os eventos, que agora não ta tendo nenhum, mas eu tenho um Sarau semana que vem... Agora que eu falei que eu me lembrei. Eu tenho que fazer isso... É muita coisa... Cada projeto tem que ser socializado, cada projeto tem que ter uma culinária¹⁶, uma aula-passeio¹⁷. Não é obrigatório. Mas aí, vem... ‘tá T., mas esse projeto tu não socializou? Por quê?’ Então... tem uma cobrança. É muita coisa! E aí tu já não gosta (de fazer o diário)...bom... tem outras coisas que eu tenho que dar conta e isso (escrever no diário)? Ai... isso eu vou levando, vou empurrando...”

(Transcrição de entrevista com a professora T. em 28 de abril de 2008).

Penso que, de algum modo, as exigências, a demanda de atividades colocada pela escola e o tempo disponível para isso tudo pode, em parte, afetar, como é relatado na transcrição acima, o envolvimento da equipe de trabalho com algumas destas tarefas. No entanto, para essa instituição, e para muitas pessoas e por motivos diferentes, é necessário registrar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Para isso, é preciso também, no meu ponto de vista,

¹³ Momento em que todos os professores e professoras se reúnem com a coordenação pedagógica para tratar de assuntos relacionados a uma turma específica e às crianças que compõem esta turma.

¹⁴ Trata-se de aulas que não acontecem com a professora referência da turma, como por exemplo, aula de música que acontece com um especialista desta área.

¹⁵ São conversas em que os responsáveis (pais, mães,...) e professora tem a oportunidade de tratar de assuntos específicos da criança.

¹⁶ Aula em que as crianças e a professora da turma fazem um prato (para degustar) que, de algum modo, relaciona-se com a temática do projeto em andamento.

¹⁷ Aula que acontece fora da escola, como uma visita ao Museu de Arte, por exemplo, e que contribui para as pesquisas do projeto que a turma está desenvolvendo.

que haja combinações entre as pessoas envolvidas nesse processo, de modo que fique claro, para todos, a intenção com a qual se solicita o registro diário.

Isso leva a questionar-me sobre o que pensam todas as pessoas que lá atuam, acerca da exigência do registro escrito diário por parte das professoras e, conseqüentemente, da leitura e retorno por parte da coordenação pedagógica. Faz-me pensar em como essas mesmas pessoas articulam a escrita do diário com outras tarefas – escrita de pareceres descritivos sobre as crianças, relatório semestral de atividades... - que precisam realizar. Em como pensam (se é que pensam) a escrita, leitura e retorno dos diários como algo que orienta, ainda que em parte, a formação de cada profissional que atua nessa escola. Como algo que dá sentido, que significa a prática que realizam. Questiono-me sobre como, diante de tantas tarefas, de todos – professoras, coordenadoras, direção – cada um desses segmentos se organiza para fazer valer a tradição dessa escola de registrar o trabalho cotidiano a partir de diários. Como se organizam todos em relação a tempo – para produzir os diários, para ler os diários e fazer observações por escrito e devolvê-los às professoras para que a conversa continue pessoalmente, em reuniões, ou por escrito, no próprio diário...? Como orientam e/ou definem a seleção do que vai ser registrado em um determinado dia? O que cada segmento deseja encontrar nos diários que lêem? O diário é utilizado, exigido, escrito, lido com que finalidade? Com que olhos, com que intenções, com que vontades e desejos cada segmento da escola – professoras, coordenação pedagógica e direção - olham pra esse diário?

Em que momento, entre todas as tarefas a serem cumpridas por professoras, coordenadoras e diretoras, os registros nos diários tornam-se objetos de leituras, de pesquisas, de aprendizagens, por parte de todo o coletivo da escola sobre o trabalho ali desenvolvido? Tornam-se aprendizagens

sobre a forma como cada uma dessas pessoas está produzindo a sua professoralidade? Tornam-se objeto de aprendizagem sobre a forma como a própria escola está desenvolvendo, organizando e articulando suas propostas? Tornam-se objetos que oportunizam conversas e orientações que dão consistência ao trabalho que realizam? A escrita dos relatórios diários, nessa instituição, é tomada como aquilo que Warschauer denomina de “oportunidade de reflexão sobre as experiências” (2001, p. 172)?

Há possibilidade de, ao institucionalizar o registro, tornando-o uma tarefa obrigatória na escola e não algo nascido do desejo de quem escreve, não configurá-lo apenas como mais uma das tantas tarefas que já são exigidas das professoras ao invés de oportunizar que esse possa ser um instrumento de reflexão, organização e reflexão? Um instrumento de potencialização e de memória das experiências realizadas pelas professoras?

É sobre isso também que Roseli A. Cação Fontana (2005) fala no livro *Como os tornamos professoras*. A autora fala que, ao institucionalizar o registro, esse se torna “veículo da vontade do outro, saindo da esfera de decisão e de controle da professora” (p. 143). Assim, deixa de ser uma possibilidade de formação para tornar-se uma forma de controle e de avaliação do trabalho, “ou mesmo de controle da adesão / obediência das professoras à tarefa determinada pela coordenação” (p. 144). Esvaziando-se de sentido e de necessidade para a própria formação. Enchendo-se de chateação e burocracia, como mais uma tarefa a cumprir.

Para que o registro tenha ou ganhe sentido nas relações que se dão entre as professoras e professores, coordenação pedagógica e direção, FONTANA (2005) aponta para três elementos necessários ao processo de formação de professores, que continua dentro das escolas onde atuam: assistência, aprendizado e confiança. “Aquele que assiste compromete-se com

aquele que é assistido. Faz junto, participa, ouvindo, apontando possibilidades, compartilhando modos de ação, é presença efetiva e afetiva” (FONTANA, 2005, p.118). Vem à tona o papel da coordenação pedagógica, da direção da escola, como setores que possibilitam, ou não, situações de aprendizado sobre o próprio trabalho dentro da escola.

E, mais uma vez, o registro se apresenta como algo que pode circular entre dois lugares: o instrumento de organização e/ou reflexão que oportuniza e dá continuidade à formação da equipe. E, por outro lado, o instrumento que marca o lugar das relações hierárquicas e, como consequência, marca também o silenciamento de questões que levariam à produção de diferença.

Se as professoras tomam o registro diário como mais uma tarefa a cumprir, como mais uma das tantas demandas da escola, fico pensando em como esse mesmo registro é tomado pela coordenação pedagógica e pela direção? Que espaço, que lugar, que importância esse instrumento – o relatório diário - tem nas relações institucionais desta escola?
(Diário de Campo, abril de 2008)

Nos diários, os quais tive acesso, seja na literatura universal ou no diário de pessoas próximas, comumente vi registrado aquilo que o autor viveu em um dia. No diário de professoras, também aos quais já tive acesso para a pesquisa, ou mesmo antes dela, vi registrado um dia de trabalho da professora com seus alunos: trechos de diálogos, frases soltas, pensamentos e episódios, anotações que orientam o planejamento da aula para o dia seguinte, os conteúdos abordados, as atividades realizadas, os projetos em andamento, e assim relacionar o que é trabalhado no cotidiano com o projeto maior da escola. Narrativas, descrições ou reflexões sobre o ocorrido no encontro com as crianças.

Os diários podem ser de muitas maneiras. Podem ter funções e características bastante diversas, de acordo com autores que os escrevem. Particularmente, na condição de professora que utiliza o diário, é necessário, na intenção de conhecer melhor a professora que estou sendo, que eu descreva e reflita sobre o que *me acontece*. Não desconsidero a relevância e a necessidade de narrar o que acontece com as crianças, com as situações de aprendizagem que planejo, ou sobre o cotidiano da escola, **no entanto, para o**

objetivo com o qual escrevo diários, descrever o que *me acontece* instrumentaliza o pensar sobre a minha formação.

[SS43] Comentário: Isto não é uma prescrição! É uma constatação que faço da forma como EU utilizo meus diários.

Acontecimento não como algo que simplesmente aconteceu, mas como algo que me afeta e me mobiliza de tal forma e com tal intensidade que não se pode mais ser o mesmo depois disso. Não se pode mais ser a mesma pessoa a agir da mesma forma, a mesma professora a trabalhar da mesma maneira depois de vivenciar, dar-se conta de tal situação e caminhar nos sentido de se tornar cada vez mais parecido com o que se gostaria de ser.

Mas na escola onde atuam as professoras pesquisadas, quem decide que função e características os diários das professoras podem ou devem ter? Há espaço para a singularidade, para os desejos individuais? Quem decide, e baseado em que necessidades e desejos, o que deve conter nos diários, de modo que eles sejam, também, instrumentos de formação de cada uma das professoras e de acompanhamento do trabalho desenvolvido por elas? O que será que essa escola quer, o que espera a partir da exigência de produção do diário pelas professoras?

Busco compreender, com esse projeto de pesquisa, através da escrita, da leitura e da re-leitura dos diários (o meu e os das professoras pesquisadas), os acontecimentos por trás dessas situações mobilizadoras. Penso que, além de compreender melhor o que nos acontece no momento em que escrevemos, o registro possibilita ter em mãos a materialidade de nosso pensamento, de nossas reflexões, oportunizando, dessa forma, uma apropriação do nosso fazer cotidiano, dos nossos jeitos de ser professora. Possibilitando, assim, a apropriação, ainda que relativa, ainda que em parte, de nossas marcas.

Mas torno a questionar: esses acontecimentos vão, de alguma forma, ser registrados no diário? Há espaço para esse tipo de registro?

Roseli Fontana (2005) fala que

tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal como ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). (FONTANA, 2005, p.46)

Assim, pergunto novamente: é significativo para professoras fazer uma escrita reflexiva sobre a própria prática, apontando dúvidas, descontentamentos, experiências inovadoras e, dessa forma, investir na possibilidade de mudança, de produção de uma nova forma de ser professora? Ou é mais prudente, confortável, seguro permanecer fazendo o registro como algo burocrático, como um relatório do que aconteceu com as atividades e com as crianças? Ou será mais oportuno fazer um registro esquemático, mas que garanta um bom entendimento ao leitor e, desta forma, possibilite trocas entre colegas, coordenadores e direção e, assim, desenvolver outros aspectos do trabalho coletivo, como parceria, envolvimento e responsabilidade com a proposta da escola; respeito, acolhida e cuidado com o que vem do outro?

Diante dessas diferentes possibilidades, o que a coordenação pedagógica e, talvez principalmente a direção da escola pesquisada – como um setor que faz questão da manutenção do diário - esperam que as professoras façam em seus registros diários, o que esperam encontrar escrito lá? O que desejam ler e tomar conhecimento a partir dessa leitura? O que fazem com os registros que tomam em mãos semanalmente? De que formas articulam o que lêem nos registros diários das professoras com o que desejam para formação dessas mesmas professoras e do projeto pedagógico da escola?

E as professoras, o que fazem com o que esperam que elas façam em seus registros diários? Como organizam e administram, em um único

[SS44] Comentário: Retomo esta questão na Parte Dois da Dissertação por achar que ela é central na discussão que faço a respeito do uso do diário nas instituições escolares. São três formas diferentes de vislumbrar os diários nas escolas. Três formas distintas entre si e que, em minha opinião, interferem na produção do registro escrito e na formação das professoras.

documento, as demandas da direção, da coordenação pedagógica e delas mesmas?

Finalizando, quero apresentar duas ideias que estão presentes no livro *Como nos tornamos professoras* (2005). São ideias que parecem complementar e dar um sentido à utilização do diário, já que trata-se de tarefa obrigatória. Uma delas é em relação às possibilidades “de estudar, de pesquisar e de discutir os alcances e os limites de seu próprio trabalho, contemplando-o e compreendendo-o no próprio movimento de sua constituição” (p.149). Fontana (2005) diz que isso, tomar o próprio trabalho como possibilidade de formação, é praticamente inexistente nas instituições escolares. A outra ideia é a que diz respeito ao fato da autora afirmar que “as especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo” (p. 126).

Pensando o diário como uma especificidade da organização do trabalho dessa instituição onde realizo a pesquisa, ele configura-se por um lado na viabilização de uma possibilidade de ser ou de tornar-se um instrumento de formação para a equipe pedagógica dentro da instituição. Por outro lado, e ao mesmo tempo, ele também pode ser tomado como um instrumento que, de algum modo, constitui as professoras que os escrevem à medida que essas sabem o que se espera que seja registrado no diário e estão atentas a essa demanda quando fazem seus escritos.

As questões que ficam neste momento são: a possibilidade de tomar o diário como um instrumento que viabiliza a discussão do trabalho realizado na escola é vislumbrado pela equipe pedagógica dessa instituição? Se sim, de que forma fazem ou podem fazer isso acontecer? Com que organização de todos os setores da escola? Com qual papel desempenhado pela coordenação pedagógica, pela direção, pelas professoras, pelo lugar do diário, perpassando todas essas relações?

Enfim, o diário é vislumbrado como um instrumento de aprendizagem e de apropriação do trabalho que se está realizando na escola e, ao mesmo tempo, é visto e encaminhado como um instrumento que possibilita a compreensão dos processos de produção de professoralidade das professoras e de toda a equipe pedagógica?

Essas são questões que estão permeando este projeto de pesquisa. Pesquisa esta que irá transitar por linhas tênues que se estabelecem entre o desejo pessoal e a necessidade, talvez coletiva, de registrar diariamente o trabalho que vem sendo realizado pelas professoras nesta instituição.

Parte Dois

Escrita e Autoformação³⁵

Encontro com uma possibilidade teórica na relação:

Registro Escrito e Autoconstituição

Durante todo o tempo em que estive no Mestrado, tentei escapar dos textos de Michel Foucault. Propositamente. Era como um princípio: 'não repetirei o que se faz o tempo todo, não usarei bordões foucaultianos'. Era quase uma negação: 'parece que não se termina uma única tese ou dissertação nesta Faculdade de Educação sem citar esse autor! Pois eu terminarei!'

Não terminei. Já no início do curso, meu orientador indicou a tese de doutorado do Marcos Villela Pereira (1996) e me deparei com algo de muito significado para mim: a estética da professoralidade.

A partir dela, minha tendência a definir-me pela autoconstituição. Daí para chegar a Foucault foi uma questão de tempo, de algumas leituras, de alguma apropriação das teorias por ele apresentadas e, inevitavelmente, da indicação da banca de qualificação pelo examinador Marcos Villela Pereira que foi, na verdade, quem iniciou isso tudo para mim quando encontrei com sua tese de doutorado.

Ciclo completo, cabia-me ir atrás das indicações de leitura. Li muita coisa sobre e em Foucault. Muitas delas não conseguia compreender quase nada e abandonava. Outras igualmente não compreendia muito bem, mas sentia que tinha algo ali que me interessava muito. Que tinha muito a dizer sobre minhas inquietações em relação à pesquisa.

¹⁸ Ainda que reconheça o limite conceitual que distancia as expressões "autoformação" e "autoconstituição", declaro aqui a intenção de tratá-las sinônimos no âmbito desse trabalho.

O que me interessou, afinal, são os últimos cursos de Foucault. Suas últimas investidas. Os textos e cursos sobre ética.

A ética, entendida como relação consigo mesmo, apresentada detalhadamente em *A hermenêutica do sujeito* (2004), me trouxe possibilidades de análises para meus objetos de pesquisa: os diários de professores e a relação com a autoformação. Apresentando temas como: a escrita de si, as práticas de si e a relação do cuidado de si com o cuidado dos outros, fui *capturada* por Foucault e, conseqüentemente, levada a citar meu primeiro bordão foucaultiano!



Cabe destacar que, de algum modo, as concepções sobre autoconstituição e até mesmo de escrita de si, apresentadas no curso - transcrito em livro - *A hermenêutica do sujeito* (2004), já circulavam em minha cabeça, advindas das leituras da tese *A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor* (1996), de Marcos Villela Pereira.

Na ocasião da escrita do Projeto de Pesquisa, ainda tentando fugir da leitura de Foucault, busquei outras companhias teóricas, mais próximas do meu repertório, do que eu conseguia compreender naquele momento. Busquei em Cecília Warschauer (2001) e Roseli A. Cação Fontana (2005) uma forma de estabelecer ligações entre o que eu já sabia e o que buscava compreender.

Mesmo sendo referências que me fizeram pensar diferentemente do que pensava naquele momento, quando escrevia a Parte Um desta dissertação, estas duas autoras não seguem comigo nesta segunda parte - de análises dos dados produzidos no campo. Não as trouxe para a Parte Dois, por pensar que é hora de sair do campo seguro, arriscar-me um pouco mais ao definir-me pela autoconstituição, na perspectiva da estética da professoralidade e seguir adiante, mesmo que ainda cheia de medos, e inseguranças. Deixar aparecer esta 'outra' que agora habita em mim.

“Retomando a leitura do projeto de pesquisa, vejo que já havia elementos na minha escrita, nas elaborações que fiz e nos textos que escrevi que se assemelhavam a forma como Foucault apresenta a relação entre escrita e autoconstituição. Não que eu compreenda e faça uso exatamente do que ele quis expressar com toda a pesquisa apresentada nos cursos no Collège de France, mas isso, essas ideias, de algum modo, mesmo desordenadamente, já ecoavam em mim.”
(Diário de Campo, Sariane, fevereiro de 2009)

Não dá para voltar atrás quando algo já está fazendo sentido. Não dá pra ignorar que fui tocada intensamente pela leitura da *A Hermenêutica do Sujeito* (2004). Que algo ressoou em mim. Não dá para pensar de um modo e produzir de outro.

Trago da Parte Um ainda a companhia de Marcos Villela Pereira (1996) e Cecília Almeida Salles (1998). Ele para continuar me auxiliando no entendimento e no que estou compondo como relação entre escrita, autoformação e produção da professoralidade. Ela para continuar justificando a composição deste trabalho em textos escritos ao longo de toda a pesquisa, explicitando e dando materialidade ao termo *documentos de processo*. Os dois juntos compondo minhas idéias mais atuais sobre escrita e autoformação. Para

juntar-se a eles: Michel Foucault, que me possibilita compreender melhor e apresenta novos olhares para essa relação.



Em relação à chegada de Michel Foucault nesta pesquisa, explico que tomo especificamente o curso *A hermenêutica do sujeito* (2004), realizado em 1982, como auxílio para as discussões que aqui resolvi colocar. É nele, e no que lá foi dito sobre a relação entre escrita e subjetividade, que busco apoio para apresentar as relações que estabeleci entre a escrita dos diários pelas professoras e a equipe de trabalho e em como essas pessoas são afetadas por essas relações. Busco, em meio à densidade da fala de Foucault, os conceitos – de escrita de si e também de subjetividade - que me auxiliam nessa problematização.

Neste curso, o filósofo, até então envolvido com as questões dos dispositivos de poder na Modernidade do Ocidente, passa a ocupar-se, de certo modo, em historiar e analisar a subjetividade, as relações consigo mesmo. Parece que a ideia é entender como nos constituímos, afinal? Quem somos nós? Desloca a questão de uma busca de entendimento das políticas em termos de dispositivos de poder, para a ética em termos de práticas de si.

E é essencialmente o entendimento de que o sujeito se constitui também com a ajuda de técnicas de si, e não apenas é constituído por dominação (poder) e discursos (saber), que me permite compreender e trazer Foucault para dentro desta pesquisa. Essa foi a ligação, a relação que estabeleci com esse autor.



As técnicas de existência, estudadas e descritas por Foucault, localizam-se em dois contextos diferentes: a filosofia greco-romana dos séculos I e II e a espiritualidade cristã e os princípios monásticos dos séculos IV e V. Duas vertentes diferentes, que passo a explicar brevemente.

As práticas de si, tais como o exame de consciência e as escritas de si, formas de subjetivação e invenção dos gregos, consolidaram-se já na Antiguidade. Inicialmente, acontecendo apenas entre os filósofos da época, houve uma tendência a ser uma prática difundida entre as pessoas que não eram desse ofício. Passou a ser uma prática social. Constituiu-se “como certo modo de relação entre os indivíduos” (FOUCAULT, 2004, p. 192).

Foucault mostra que os textos de Marco Aurélio e Sêneca evidenciam o exame de consciência. Esse exame consistia em prestar contas do seu dia a si mesmo e a quem tinham apreço. Faziam isso nos seus livros de memória e em correspondências enviadas a amigos próximos. Destaca, assim, que essa era uma prática, uma experiência da época, entre amigos com os quais se mantinha uma relação afetiva mais intensa: o exame de consciência.

Os estóicos utilizavam essas técnicas – de escrita de si e exame de consciência - como estratégia para tornarem-se cada vez melhores diante de seus próprios olhos. Ser obediente a algumas regras de conduta significava ter a intenção de ser cada vez melhor. Aprender cada vez mais sobre si para, assim, também aprender cada vez mais sobre os outros. Cuidar cada vez mais de si para cuidar cada vez mais dos outros.

Os gregos faziam uso de um instrumento chamado *hypomnémata*. Os *hypomnémata* eram suportes para lembranças. Objetos onde se escreviam as

citações lidas e ouvidas cotidianamente. Certamente, eram mais do que simples cadernos de citações. Neles registravam-se reflexões pessoais, poemas, anotações diversas, lembretes, rascunhos, ou seja, comentários de suas experiências na forma escrita. A proposta desse registro era ter um suporte ao alcance das mãos para rememorar as coisas ditas, pensadas, refletidas.

Não se tratava de explorar a culpabilidade, ou de procurar seu 'verdadeiro eu' escondido nas entrelinhas dos textos, mas sim de reativar a memória, recuperar as verdades perdidas. Não a verdade do sujeito, mas sim as regras de conduta. Eram os atos, as ações, da vida cotidiana que eram registradas e que pareciam ter grande importância para que se pudesse reconduzir a vida àquilo que era correto. Viver de acordo com o que se pensa ser correto. Tornar-se cada vez melhor diante de si mesmo.

Mais tarde, com os cristãos, a ideia era ser obediente por virtude. A obediência tornou-se um valor em si mesmo. Desse modo, fazer o exame de consciência deixou de ser um aprendizado para tornar-se confissão. Renúncia de tudo aquilo que estava ou era errado em si. É a renúncia de si e do mundo, pois, para os cristãos, a salvação estava em outra vida e não na que estavam vivendo.

Em Santo Agostinho, é evidente essa forma de obrigação com a obediência e com verdade. Cada um deve saber o que é, empenhar-se em descobrir aquilo que passa em si mesmo, reconhecer suas faltas, admitir suas tentações, localizar seus desejos. Tudo isso para revelar-se a outros membros da comunidade, a fim de desfazer-se disso tudo. Essa prática, de revelar aos outros suas falhas, tinha a intenção de que, por vergonha de ter seus atos e pensamentos conhecidos por outros, as pessoas deixassem de pecar. Santo Agostinho escreveu: "fazer a verdade em si, ter acesso à luz". O

autoconhecimento, nessa perspectiva, está ligado ao conhecimento da verdade já posta.

É neste momento que acontece a passagem para um regime no qual “a relação do sujeito com a verdade não será apenas comandada pelo objetivo: “como tornar-se um sujeito de veridicção”, mas terá se transformado em: “como poder dizer a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004, P. 435). Foi esse o modelo que se difundiu amplamente na cultura ocidental.

De um modo ou de outro, levando em consideração todas as diferenças que guardam entre si, essas técnicas estoicas e cristãs (diários, cartas, confissões) representam converter o pensamento, o sentimento, as ações em **palavras**.



É ao modelo estoico (ou helenístico) que Foucault dá mais ênfase em suas análises na *Hermenêutica do Sujeito*. Não são as prescrições – sejam por normas sociais ou valores religiosos - que interessam ao autor. O que interessa são os processos de subjetivação, e não o assujeitamento a uma verdade que já é dada de antemão.

A ética que Foucault vê na Antiguidade tem como pressuposto estabelecer uma organização na própria vida. A vida que se vive agora, não depois.

O modelo estoico – através de cartas e diários (*hypomnêmata*) - apresenta a possibilidade de ter a escrita como uma forma, ou uma ferramenta de aprendizagem e de produção de si mesmo.

Esse modelo pressupõe um exercício regular de pensar sobre si mesmo. Esse exercício é a escolha de uma forma pessoal de se colocar no mundo e não tem a pretensão de ser uma obrigação para todos.

Eu poderia organizar a minha existência, o meu modo de viver minha vida de professora das mais variadas formas. Poderia pensar sobre a forma que venho fazendo minhas escolhas também de diferentes formas. Mas tenho a escrita de diários nessa empreitada de me tornar quem eu sou. Esse exercício de escrever diariamente me organiza e me projeta...
(Diário de campo, janeiro/2009)



Que o registro é algo importante para a reflexão, isso já era dito pelos autores e autoras citadas no texto *Registro Pedagógico: concepções e orientações*, no capítulo “Fragmentos e Articulações”, **Parte Um** desta dissertação. No entanto, a forma como a escrita pode operar, de modo que permita não apenas essa propagada reflexão, mas também a criação de si mesmo, isso não estava explícito.

A leitura do curso *A hermenêutica do sujeito* (2004) possibilitou-me conhecer e aprender sobre a utilização da escrita como uma estratégia de autoconhecimento e autoformação, até então não apresentada por Miguel Zabalza (2004), Cecília Warschauer (1993 e 2001), Madalena Freire (1996), Lucinha Magalhães e Vânia Marincek (1995), Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) e Luciana Esmeralda Ostetto, Eloísa Raquel de Oliveira e Virgínia da Silva Messina (2001), meus interlocutores no referido capítulo.

Os estudos de Foucault acerca da relação entre a escrita e a produção de si na Antiguidade me possibilitam pensar que, ao converter meus pensamentos, ações, sentimentos e juízos em palavras, eu estou dizendo

sobre mim e me fazendo ver – aos outros e a mim mesma. É dessa forma que posso me tomar nas mãos e aprender sobre como estou me tornando o que estou sendo.

Assim, tenho a possibilidade de saber por que faço determinadas escolhas, por que motivo acredito em determinadas coisas, o que me levou a acreditar nisso, como essas crenças interferem nas minhas decisões. Assim, posso produzir juízos sobre isso tudo e tornar mais consistentes as minhas escolhas. Assim, diminuo a possibilidade de apenas me deixar levar pelo automatismo das ações que realizo todos os dias.

Trago as palavras de Pereira (1996), que me acompanham muito antes de ler Foucault, e que tenho anotadas em um longo trecho do meu Diário de Campo, para concluir esta ideia:

Uma conclusão que se chega após sua leitura³⁶, é que a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível. Entretanto, a despeito dela constituir, em si, uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre mim, mais do que reiterando uma identidade, estou registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual. Isso é importante na medida que recupero a potencialidade destas marcas (no sentido de conhecer algumas matrizes da minha identidade presente) e, de certa forma, predisponho-me ao atravessamento pelas forças vivas do mundo, pelos acontecimentos. Ao ser atravessado por um acontecimento, minha estabilidade se abala e, se tenho vivificadas as memórias, tenho disponível o potencial de vir a ser algo diferente do que tenho sido. (PEREIRA, 1996, p. 69).

¹⁹ O autor refere-se ao artigo *A escrita de si* (1992) de Michel Foucault.

Mais do que decifrar o que escrevo ou interpretar quem sou, já que escrevo isso, a ideia de estabelecer relações entre escrita e autoconstituição está relacionada a produzir a mim mesma. Criar-me e não me decifrar. Não existe uma verdade a qual devemos encontrar para então sermos quem somos (ou quem deveríamos ser). Isso estaria ligado à busca da identidade. Eu busco a professoralidade.

Professoralidade e Documentos de Processo

Conceitos que produzem sentido à relação:

Escrita e Autoformação

No final do texto anterior, citei a busca pela compreensão da produção da professoralidade. Essa busca, de tentar compreender os processos de produção de si mesmo, no meu entendimento, passa por compreender as marcas da nossa atuação como professoras e professores.

Como já dito na Parte Um desta dissertação, as marcas, as quais me remeto, são entendidas como formas insistentes de se colocar no mundo. Formas que são flexíveis e que, ainda insistentes, sofrem constantes transformações.

Essa busca – pela compreensão da produção da professoralidade - passa também por tentar compreender como se dão os acontecimentos. Acontecimento não como fato, mas como uma trama de afecções. Como algo que nos afeta e mobiliza com intensidade tal que já não se pode ser mais mesma pessoa, a agir da mesma forma, depois disso.

Identificando as marcas, compreendendo os acontecimentos, apropriando-me do jeito como faço as coisas cotidianamente... Isso tudo registrado nos meus diários, nos meus textos, me possibilita compreender - se não na hora ao menos depois de um tempo de investimento nisso – os processos de produção de mim mesma. A escrita é o instrumento, uma ferramenta que me possibilita fazer isso.
(Diário de campo, abril de 2009)

Marcas e acontecimentos. Conceitos que me fazem pensar sobre minha formação a partir de cada um deles: que situações foram vividas e que me levaram – pela potência que tiveram – a pensar, agir e fazer escolhas diferentes das que vinha fazendo até então? Ou, por outro lado, que jogo de forças reiterou as escolhas já feitas? Que marcas vibraram (e ainda vibram)

mais fortes em mim, nas minhas práticas, nos meus discursos e que contaminaram (e ainda contaminam) minhas formas de ser?

Em sua tese de doutoramento, intitulada *A estética da professoralidade*, Marcos Villela Pereira (1996) evidencia como as marcas e acontecimentos produzem diferenças (ou repetições!) nos sujeitos.

O autor diz que o processo de formação do professor não é descolado do processo de produção de si, do próprio sujeito. Toma a autobiografia como método para compreender esse processo. No entanto, deixa claro que, ao fazer isso, não pretende fazer o resgate de uma vida inteira. A narrativa, a cronologia, a busca pela 'essência de professor' está fora de cogitação. O que interessa ao autor, naquele trabalho é

poder ver os mapas e explicitar cada quadro, as tramas de linhas de forças vivas produzindo acontecimentos, atravessando e acordando marcas passadas, deixando marcas novas, numa configuração diferente a cada vez . (PEREIRA, 1996, p. 52).

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Para ver esses mapas, compreender, ainda que minimamente, as marcas e os acontecimentos (ou ao menos identificá-los), e assim compor e explicitar os quadros de como se chegou a ser o que é (ou o que está sendo), penso que se faz necessário um investimento nisto. É preciso, talvez primeiramente, desejo e, em segundo lugar, o uso de algumas técnicas e/ou de alguns instrumentos que te possibilitem ver esses mapas e resgatar (ou refazer) as trilhas.

Essas técnicas e instrumentos podem ser os mais variados. Cada professor e professora que deseja compreender como se dão essas produções de si e apropriar-se do seu processo de formação, precisa se organizar para saber qual a sua técnica, qual o seu instrumento.

Eu assumo a escrita como ferramenta para a minha constituição. A escrita como técnica e os diários como instrumentos para a identificação das minhas marcas e dos acontecimentos que me afetam. Dessa forma, me apropriro dos processos de produção de mim mesma. Do meu processo de autoformação. Busco compreender, ainda que em parte, como se dá produção da minha professoralidade. Como cheguei a ser a professora que hoje estou sendo.



Pretendo deixar clara a relação que faço entre a compreensão da produção da professoralidade (entendida neste trabalho como uma das tantas possibilidades existentes para a formação de professores) e a produção de documentos de processo. Portanto, retomo um e em seguida o outro conceito, nas palavras de seus próprios autores.

Para Marcos Villela Pereira, a professoralidade

não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor e vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o

sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 1996, p. 35).

Para Cecília Almeida Salles, documentos de processo são

registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos, mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo (SALLES, 1998, p. 17).

Fazer esses dois conceitos andarem juntos na produção desta dissertação parece simples. Eles parecem naturalmente interligados. Eles guardam uma proximidade em muitas de suas ideias. Difícil e complexo é compreendê-las - em sua magnitude e profundidade - e não deixá-las apenas como chavão. Vamos ver se consigo.

Professoralidade e Documentos de Processo. Relacionar esses dois conceitos. Fazer aparecer o sentido na relação entre escrita e auto-formação. Tarefa de toda esta pesquisa. Tarefa, para mim, necessária. Extremamente. Algo que vinha se enunciando há algum tempo. Não sei se chega a ser uma ruptura do modo como eu pensava anteriormente. Talvez sim. Mas certamente é um alinhamento de ideias que hoje, compõem outra forma de enxergar a escrita de diários e como ela opera no modo de me constituir.
(Diário de Campo, julho/2009)

A professoralidade está ligada à subjetividade. Ela é movimento, é expansiva, é ilimitada. A identidade é estática e limitadora. A subjetividade, diferente da identidade, é uma fase do ser. Assim, precisa ter garantido o seu caráter de processualidade. (Pereira, 1996) A professoralidade configura-se num processo. O processo de constituir-se. Como tal, a produção da

professoralidade não tem como pressuposto chegar a um determinado ponto. Quando se pensa a (auto) formação de professores a partir das trilhas da subjetividade, é preciso considerar que

a figura existencial praticada é provisória; devo reconhecer-me como suscetível ao atravessamento por um acontecimento desterritorializante, desfigurante. Como o que sou é um estrato atualizado de um certo diagrama, a qualquer momento uma nova linha diferencial pode ser acumulada e pressionar por atualização, lançando-me na processualidade; opera-se uma desfiguração, um desmanchamento daquele que eu vinha sendo até então, ao mesmo tempo que um novo de mim entra em processo de constituição, engendrando uma nova e igualmente provisória figura (PEREIRA, 1996, p. 45).

Esta é a proposta a quem se determina a observar, tomar em mãos a produção da sua professoralidade. Compreender esses processos para poder investir, ou não, na atualização de outras formas de ser que vem surgindo. A professoralidade entendida como o processo.

Cecília Almeida Salles, no livro *O Gesto Inacabado*, ao pesquisar sobre o processo de criação artística, nos ensina a “olhar para os fenômenos em uma perspectiva de processo” (SALLES, 1998, p. 23). No livro *Redes da Criação – construção da obra de arte* (2006), dando continuidade e aprofundando a pesquisa realizada em 1996, a autora apresenta a ideia de que não apenas é possível entender os fenômenos na perspectiva de processo, como também entender que o processo em si pode ser tomado como a própria obra.

A autora aponta também as questões que fazem com que algumas obras sejam processos, dizendo que “a ênfase na natureza de processo é dada para descrever telas que deixam o percurso de construção aparente, ou telas que retém o processo” (SALLES, 2006, p. 163). Destaca, porém, que sabe do incômodo que tal afirmação pode causar, mas esclarece que não se trata de

“limitar toda a complexidade do processo de criação ao momento em que o artista está diante da tela” (SALLES, 2006, p. 163).

Da mesma forma, compreendo que a formação dos professores não está limitada a escrita de diários. Não são eles que retêm todo esse processo de formação. Porém, o diário é (também) documento desse processo. Como tal, guarda a possibilidade e a potencialidade de apresentar o professor a ele mesmo e, em se tratando de diários compartilhados, a outros. Dar-se a conhecer.



Pois bem. Vamos às premissas básicas até este ponto:

Trago de Michel Foucault para esta pesquisa, no primeiro texto da Parte Dois, a escrita como técnica de si. Como possibilidade de tornar-se dizível e, assim, produzir juízo sobre as escolhas que viemos fazendo. A escrita, portanto, como autoconhecimento, como autoformação.

Com Marcos Pereira Villela, compreendo as diferenças entre identidade e professoralidade. Escolho a professoralidade por entendê-la processo. O processo pelo qual nos criamos, nos produzimos professores. Ainda com esse autor, aprendo e me aproprio dos conceitos de marca e acontecimento como elementos que me constituem à medida que os identifico em minhas ações e trajetória.

Com Cecília Almeida Salles, aprendo sobre os documentos de processo e como esses guardam vestígios, índices do processo de criação. Apresento, então, os diários de professores como documentos de processo. O processo de criação de si mesmo.

Com as contribuições desses três autores, passo a afirmar que o processo de produzir a si mesmo, o processo de nos produzirmos professoras e professores, pode ser considerado uma obra. Obra essa que é o próprio processo de criação de si. Obra que está “permanentemente em estado provisório” (SALLES, 2006, p. 162).

Nesse contexto, a escrita diária (ou com outra periodicidade) sobre o que se vive, o que se escolhe, o que se tem dúvida, é uma ação que preserva o vivido, o escolhido, o acontecido, o pensado, o dito. O registro escrito pode - se assim resolvermos olhar para ele – preservar, dar visibilidade, guardar, iluminar nosso processo de formação.

Assim entrelaçados, os conceitos de professoralidade e documentos de processo produzem e dão sentido ao que penso sobre a relação escrita e auto-formação: o diário como instrumento e documento do processo permanente de nos fazermos professores.

Querido Diário?
A pesquisa de campo e as (não) relações entre
escrita e autoformação

Já vou avisando que pensei coisas antagônicas nesse exercício de produzir um ponto de vista próprio sobre as características dos registros que considero importantes constar dos diários, de modo a articular escrita de diários e autoformação.

Estes pensamentos antagônicos me acompanharam ao longo de toda a escrita da dissertação. Alguns deles ainda existem, outros foram bem resolvidos. Passo a descrever uma mudança de posição que ocorreu já no final da escrita da segunda parte da dissertação.

Durante todo o tempo que falei de registro escrito, do uso dos diários como instrumento de (auto)formação, o que tinha em mente não era um diário que apresentasse apenas as atividades e como elas transcorreram - tal como exemplifiquei na Parte Um desta dissertação.

Hoje assistimos o vídeo do Sítio do Pica-pau Amarelo 'No Reino das Águas Claras'. Após exploramos a história assistida listando os personagens envolvidos na aventura, os ambientes e fatos curiosos presentes.

A turma participou relatando, individualmente, o que apreciaram no vídeo. Como o vídeo é longo não houve tempo para o trabalho planejado em matemática, apenas ilustraram e iniciaram o registro do que mais gostaram no episódio assistido.

Ao finalzinho da manhã fiz levantamento do que sabem sobre a utilização do material dourado.”
(Registro extraído do diário de 2003 de uma professora de 4º ano. O diário não pertence à instituição onde a pesquisa de campo foi realizada.)

Eu falava de um registro, e em certa medida advogava a favor dele, que não versava unicamente das atividades propostas aos alunos, sobre o que deu e o que não deu certo, sobre o que foi ou não realizado naquele dia de trabalho. Não que este registro não seja legítimo ou necessário ao funcionamento da escola onde ele foi produzido. Ele é. Apenas não acreditava que ele desse conta do que eu estava falando quando propunha estabelecer uma relação entre escrita e auto-formação.

A dúvida que sempre fica me rondando é a seguinte: a gente faz uma 'escrita de si' ao relatar o que fazemos em um dia de trabalho? E o que consigo me responder neste momento é: Sim. Fazemos uma escrita de si, quando relatamos um dia de trabalho. No entanto, para ter este caráter de 'escrita de si', e assim levar a uma possível reflexão, é preciso se colocar neste registro. Não apenas falar das coisas que estão, vamos assim dizer "do lado de fora da gente", mas falar também da gente, de como a gente se coloca no mundo.

(Diário de Campo, maio de 2009)

Quando falava de registro escrito, do uso dos diários como instrumento de autoformação, referia-me, aos diários que contêm as marcas de um estado atual do autor que o escreve, e por estado atual entendia, além das atividades realizadas, também as reflexões de seu autor sobre elas, suas ações e intenções, suas escolhas, suas dúvidas, seus saberes. Hoje entendo que as atividades realizadas, mesmo apenas elas, também indicam um estado – que um dia foi atual ou que continua atual, porque insistente –, um momento da produção da professoralidade da autora ou do autor que as registrou com essas características.

Mas, num primeiro momento, antes de rever minha posição, falava o tempo todo de um registro que apresentasse o diálogo de seu autor consigo mesmo, sobre o que escolheu entre uma alternativa e outra, sobre suas dúvidas em determinadas situações, o que soube ou não fazer em outras tantas, sobre algo na sua forma de conduzir as aulas, suas ações com as

crianças, ou, ao contrário, reconhecendo uma marca e dando a ela um significado. Essas, do meu ponto de vista, eram as características da escrita de um diário que possibilitaria resgatar os percursos que levaram seu autor ou autora a ser professor ou professora da forma que hoje está sendo. Não apenas que reiterasse a sua identidade, mas que possibilitasse dar visibilidade às escolhas que faz e, conseqüentemente, pudesse optar por investir ou não nesta (outra) forma, atualizada, de ser.

Pereira fala que “um registro viável é aquele que, de alguma forma, preserva a processualidade do ser” (1996, p.69). Esse sempre foi o registro que me interessou como instrumento de autoformação. Consigo visualizar, nos meus registros diários de hoje, como professora do 2º ano do ensino fundamental, um documento que, de algum modo, preserva esta processualidade e me possibilita permanecer – ou não – com as escolhas que venho fazendo. Um registro que me proporciona autoconhecimento, que me instrumentaliza a pensar sobre a minha formação, que me possibilita retomar, recompor, arranjar de outra forma, o meu projeto de vida, incluído nele – com toda potência - meu projeto de professora, uma vez que escolhi este “caminho como via de percurso no mundo”. (PEREIRA, 1996, p. 10).

A grande questão é que eu visualizava (idealizava? Normatizava?) este registro como um diário narrativo. As escritas de si deviam passar, necessariamente, pelos pensamentos, desejos, saberes dos autores, suas dúvidas mais instigantes.

Foi quando me dei conta de que estava propagando um diário reflexivo exatamente nos moldes indicados por Madalena Freire e que eu, até certo ponto, questionava. Estava também categorizando os diários, ainda que tivesse criticado Miguel Zabalza, e seu *Diários de Aula* (2004), quando este apresenta tal classificação. É aí que acontece a ruptura entre o que eu vinha dizendo até então e o que passo a escrever agora.

Quero deixar claro que de forma alguma desconsidero esta forma de registro mais reflexiva. Inclusive a valorizo e faço uso dela nos meus diários de professora. Mas passo a considerar outras formas de registro como sendo também viáveis e significativas no que se refere a preservar, possibilitar, impulsionar o processo de autoformação.



Essa ruptura, essa descontinuidade de pensamento não aconteceu espontaneamente. Não foi como num 'click'. Ela levou o tempo de toda a pesquisa, de toda a escrita da dissertação para ocorrer. E ela não se dá, nem espontaneamente (muito trabalho por aqui), nem sozinha. Essa ruptura (uma de outras tantas que ocorreram ao longo do mestrado) acontece por intermédio de meu orientador da pesquisa, num encontro de orientação que considero emblemático nesta trajetória. Considero a conversa que tivemos neste encontro um acontecimento - no conceito de Pereira (1996), apresentado no texto **Escrita e Autoformação**, na Parte Dois, desta dissertação. Uma trama de forças que vinham me afetando e que romperam com o texto que eu vinha escrevendo.

Para tentar deixar mais claro o que estou dizendo, é preciso abrir um parêntese aqui e explicar como ocorreram os encontros de orientação.

Desde meu ingresso no Mestrado, meu orientador estabeleceu uma estratégia em que, antes de cada encontro presencial, tínhamos um encontro por escrito. Mandamos para ele, via e-mail, as produções escritas que realizamos durante a semana. Ele as lia também antes dos encontros presenciais e escrevia suas observações dentro dos nossos textos. Uma

conversa por escrito. Ao nos encontrarmos havia, de ambas as partes, elementos para ser discutidos na presença um do outro.

Isso não era uma nova forma de meu orientador se organizar por conta da minha pesquisa tratar de pesquisar escrita de professoras. Esse é jeito como ele vem organizando suas orientações há muito tempo.

Ao ser confrontada em minhas colocações por meu orientador, com argumentos como os que seguem em destaque, me dou conta de que estou falando do meu objeto de pesquisa - os diários e a formação de professores - de uma forma que não gostaria. Segue o comentário de meu orientador, em um dos textos que enviei a ele, que me fez mudar a posição que vinha tomando:

Mesmo sem as observações que você recomenda e reconhece como indicativas de uma escrita de si, a anotação, o registro escrito, pelo professor, do que ele trabalhou ou deixou de trabalhar ao longo de um dia já indica algo a respeito dele, já é um signo a respeito do trabalho do professor e, portanto, merece ser considerado também. A escrita pode não revelar porque ele fez ou deixou de fazer, mas indica o que ele selecionou para compor um dia de trabalho, de encontro com as crianças e o que ele fez já é um indicador de como esse professor vem inscrevendo-se e escrevendo-se como professor pelos conteúdos e situações de aprendizagem que compõem cada um de seus dias com os alunos. Conversar.
(Gabriel Junqueira Filho, 30 de agosto de 2009)

Vinha falando até então, talvez não diretamente, que os diários que apresentam apenas o relato das atividades, de como estas aconteceram ou deixaram de acontecer, não oportunizaria, ou não estaria relacionado com a autoformação, uma vez que as professoras não se colocavam nestes registros. Estava dizendo que era necessário colocar-se neste registro, quase que como uma confissão, para que ele oportunizasse a reflexão.

Estava me esquecendo, no entanto, de Charles Sanders Peirce, autor que me foi apresentado por Junqueira Filho (2005), meu orientador, em seu livro *Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*, e do que aprendi em alguns dos seminários dos quais participei no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Mas fui alertada, por meu orientador, em seu comentário transcrito acima para o que vinha dizendo, o que me fez lembrar desses autores. E é mais do que hora de apresentá-los aqui. Não pretendo, no entanto, discorrer longamente sobre o assunto. Pretendo apresentar apenas o que me fez pensar diferentemente do que vinha pensando e escrevendo até então. E explicitar por que não poderia deixar de registrar estas questões, mesmo estando aos 45 minutos do segundo tempo para o encerramento do texto final da dissertação.

Nos seminários *Linguagens Geradoras e formação de professores, I e II*, organizados pelo Prof^o. Dr^o. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pude conhecer e estudar um pouco sobre *Semiótica*, na perspectiva de Charles Sanders Peirce.

O que nos interessa saber, de toda a concepção peirceana, é o conceito de signo e de linguagem, entendidos na relação um com o outro. Isso para deixar evidente que é um equívoco afirmar que registrar apenas as atividades realizadas com as crianças, deixando de fora a reflexão, é insignificante para a apropriação da própria prática e, portanto, da própria formação.

Para compor esse entendimento de signo e de linguagem, convoco não somente o próprio Peirce, mas também Lucia Santaella (1985), que no livro *O que é semiótica*, deixa bastante claro este conceito na perspectiva peirceana, e o autor que me apresentou este conceito, Junqueira Filho (2005).

Vamos ouvir primeiro o próprio autor dos conceitos, Charles Peirce (apud JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 41 e 42), que foi lido por mim através do *Linguagens Geradoras*:

Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *representâmen*.

Santaella nos esclarece que para Peirce

O signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa bem diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar este objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a idéia geral que temos de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo. A natureza de uma fotografia não é a mesma de uma planta baixa. (SANTAELLA, 1985, p.77).

E referindo-se ao conceito de linguagem

Para Pierce, todas as realizações humanas (no seu viver, fazer, lutar, na sua apreensão e representação do mundo) configuram-se no interior da mediação inalienável da linguagem, entendida esta no seu sentido mais vasto. Com isto, aflora o que poderíamos denominar o mais cabal deslocamento no pólo vetor das tradicionais teorias do conhecimento, visto que a semiótica peirceana é, antes de mais nada, uma teoria sígnica do conhecimento. (apud JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 34).

Junqueira Filho, por sua vez, diz que

Toda e qualquer realização humana, portanto, é linguagem, para Peirce, e essas realizações vão além da esfera das representações, como o desenho e a escrita, por exemplo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 34)

Segundo Peirce, um signo sempre irá representar apenas em parte, e nunca em todos os aspectos, o objeto ao qual ele se dirige, por isso mesmo, como vimos, tem início uma produção ad infinitum de signos-interpretantes, em que, sucessivamente, um signo gera outro signo, produzindo sentido, significação, na consciência inteligente – porque dinâmica e complexa, porque operando a partir de inter-relações – de quem os produz. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 43)

Essas afirmações produzem em mim um novo olhar para as relações que faço entre o que se escreve nos diários e a formação de professores. Isso por que me lembram que os diários (signo) da professora estão, em parte, no lugar dela (objeto representado pelo signo diário). Estando em parte neste lugar, traz elementos sobre ou desta pessoa. Deixa vestígios materiais dessa professora-objeto para pensar sobre ela e para ela pensar-se. Para significá-la e ela significar-se. Conhecê-la e conhecer-se. Produzi-la e produzir-se.

Neste sentido, mesmo os registros que indicam somente as atividades e a sequência em que ocorreram, se lidos em conjunto, relativos a um semestre, por exemplo, indicam, de algum modo, a processualidade do ser que escolheu aquelas atividades e as organizou naquela ordem em que se encontram escritas no diário.

Portanto, reafirmo: qualquer que seja a escolha e a organização, são signos do autor do registro. Por exemplo: se retomo esses registros e os avalio ao final de um semestre, ou cinco, seis anos depois, posso reconhecer-me pelo

que escolhi e ordenei em relação às atividades: trabalhei muito com jogos, brincadeiras, histórias, pinturas, desenhos, modelagens, mas quase nunca coloquei as crianças em situações formais de exploração dos conceitos de número, classificação, seriação, ordenação. Está lá, registrado. Pode ser recobrado a qualquer tempo, fase, etapa dos processos de produção da professoralidade da professora ou professor.

Posso, então, a partir da releitura destes registros, me dar conta que um dia fui – e talvez continue sendo - professora com aquelas características que o registro, em parte, guardou para que, inclusive, eu pudesse lembrar ou dar-me conta, tempos depois, de jeitos que já fui ou venho sendo professora.

Não há motivos, portanto, para categorizar os diários. E aqui, novamente, lembro-me e reafirmo minhas críticas em relação à categorização dos diários apresentada por Zabalza. Não é necessário classificá-los em reflexivos ou esquemáticos. Tanto um quanto outro deixam pistas sobre seus autores: do que lhes é significativo, de suas escolhas, de como eles, autores dos registros, estão se constituindo. Talvez por isso minha dificuldade, desde o início, em dizer qual é este registro que, enfim levaria à apropriação da própria prática. Que oportunizaria ao seu autor, tomar em mãos seu processo de formação. Que o encaminharia para a autoformação: eu não acredito que exista apenas um modelo. Ou que um modelo seja mais 'eficaz' que outro. A relação das duas professoras pesquisadas com seus diários, como poderemos ver mais adiante, deixa isso bem claro.

O que penso, aliada ao pensamento de Salles (1996, 2006) sobre documentos de processo, e, portanto sobre os diários, é que estes vestígios materiais, sejam eles os rabiscos de um projeto, o registro da fala de uma criança, a atividade que escolheu desenvolver, o tempo que essa atividade durou, a frequência com que apresenta determinadas atividades às crianças, uma foto, uma frase anotada de um livro, as reflexões mais profundas sobre o

por que resolveu fazer determinada escolha e não outra, a gravação em vídeo de uma brincadeira no pátio, questionamentos a si e a outros, um desenho, um desabafo sobre um conflito com uma colega, um lembrete, um comentário sobre um filme, o relato breve de um dia de trabalho, um poema no canto (ou no meio!) de uma folha, uma dúvida que atormenta... Tudo isso e qualquer um deles – e tudo o que não está ali registrado – podem ser elementos para pensar a si mesma. Para pensar sobre seus jeitos de ser professora.

Portanto, todo registro, qualquer que seja a sua característica, é um signo de quem o produziu. Estão dizendo sobre o autor; estão, em parte, no lugar de seu autor, indicando algo sobre ele. Tanto o que está presente através de registros em qualquer linguagem, quanto o que está ausente nos diários dos professores é signo do professor. Tanto um quanto outro são signos a respeito do processo de produção da professoralidade do professor.

Apresentados meus argumentos e considerações sobre os processos que resultaram na mudança do meu ponto de vista em relação às características dos registros, trago agora trechos das entrevistas realizadas com equipe da escola onde a pesquisa foi realizada. Procuro apresentar, em seguida o que a pesquisa de à campo me permitiu aprender sobre os usos e funcionamentos do registro diário nesta instituição.

Os grifos, em itálico e sublinhado, nos quadros das entrevistas indicam as falas que deram suporte para as afirmações nos textos que seguem.



Entrevista com a Professora T.

Pesquisadora - O diário aqui na escola circula por diferentes lugares, por diferentes segmentos. Tu considera que o diário aqui tem um caráter de formação para as pessoas que lêem e que escrevem estes diários?

Professora T. - Eu acho que sim por que tu consegue trocar, socializar o teu trabalho. *A forma como tu te expressa, como tu te organiza, de repente da ideia para o outro das coisas que tu ta usando. Eu acredito que sim. Em função destas trocas.*

- E tu acha que a coordenação usa o diário como instrumento de formação para as professoras?

- Acredito que sim. Com esta finalidade: estas trocas que a gente faz nas leituras. Por que a gente lê, a gente dá alguns toques para as pessoas do que a gente leu, e depois a gente socializa tudo isso na reunião. Tanto que às vezes na reunião a gente fica com vontade de ler o diário da outra pelo que a outra falou, pelo que a colega que leu falou e aí a gente fica com vontade de ler, de acompanhar o trabalho dela mais de perto. Acredito que assim, desta forma.

- E como é pra ti o fato dos outros lerem o teu diário? Sei que isso já é uma prática aqui da escola. Quando tu foi contratada tu já sabia que isso aconteceria desta forma?

- Já, já sabia. Olha... eu não vejo problema, por que já comecei assim. Até então eu não fazia (o diário). Fazia só uma coisa pra mim no outro lugar que eu trabalhava. Às vezes era um bloco, eu nunca tive um caderno... Era um bloco que eu usava, às vezes era um arquivo. Mas nada muito, como é que se diz..., nada muito formal. Então eu já cheguei aqui sabendo disso. Então... eu não tenho problema.

- E deixando de fora os problemas. O que os outros lerem o teu diário representa de bom pra ti?

- O que eu gosto: quando as pessoas lêem o meu diário, que possam me dar dicas. Vislumbrar meu trabalho com um outro olhar. E não aquela coisa que muitas vezes a gente vê assim: ai só elogios, ta tudo lindo e maravilhoso. Não acho que meu trabalho seja tudo lindo e maravilhoso. Eu tenho muito pra crescer, várias coisas pra acrescentar. Então eu gosto quando as pessoas me dão alguns toques. E o que eu acho que às vezes falta: um momento pra gente sentar com quem leu pra poder fazer esta troca mais direta. Quando eu li o diário da N. uma vez, eu fiz vários questionamentos pra ela, de coisas que eu queria saber. De um jogo que ela diz que fez. E não estava escrito como ela fez o jogo. E não acho que deva estar escrito como é o jogo. Mas me interessei para saber como era. Eram ex- alunos meus e de repente a gente podia trocar. E, neste sentido eu acho que falta: a gente sentar depois que leu e conversar. Por exemplo: eu li o teu, então eu vou conversar contigo sobre algumas dúvidas que eu tinha. Neste sentido. Eu gosto que me acrescentem alguma coisa, não apenas que elogiem.

- Fiquei pensando, tu disse assim na outra entrevista: “Ah, a coordenação, pelo fato de eu conseguir colocar tudo em um atendimento, às vezes, dá uma aliviada no fato de eu não escrever o diário, mas a direção não. A direção cobra”. O que tu acha que representa o diário para a direção e para a coordenação desta escola?

- Eu acho que pra direção é uma forma de acompanhar. Por que a coordenação está muito mais próxima da gente, do nosso trabalho. E a direção não. A direção tem algo muito maior como tarefa. Então, quando ela pode, nas férias, ou num feriado, ela pego os diários para ler e traz contribuições bem importantes também para nós. Então, por isso que tem que ter, por que para ela é aquilo. Aquilo (a professora refere-se ao diário) é a base. Como são os grupos, como é o trabalho. Ela não está tão próxima. Mas não é uma prática comum a diretora pedir para ler os diários, não é. Mas ela acha muito importante. Batalha muito nisso (de manter os diários). E não só este registro diário. Mas todos os registros. Ela pede pra gente registrar as mínimas coisas, sabe? Conversas e entrevistas com os pais, tudo. Por que tudo é documento e história daquele grupo. Acho que é com essa ideia. Tanto que tem todos os diários aqui, de muitos anos. A gente ta organizando um acervo e tem muitos diários. E as auxiliares também fazem seus diários. Os especializados também. Todo mundo registra e troca.

- Outro dia eu estava aqui no pátio te aguardando, e ouvi duas professoras conversando e uma falando pra outra “F. eu consegui ler o teu relatório, depois eu te devolvo”. Então é visível que esta troca acontece. Não fica só no PPP.

- Não, ela acontece mesmo. Com todos. A gente tem até as datas marcadas, das trocas.

- Como acontecem estas trocas?

- Tem um quadro com as indicações: Fulano troca com Beltrano... E depois a gente socializa na reunião. Era para ter sido na última reunião. Mas em função de que a gente tá fazendo avaliação, relatório pra entregar para os pais. Então a gente precisa do nosso caderno, e não deu pra trocar. Viu, aí é está tendo o usual, aí tu precisa das tuas anotações, pra fazer os relatórios. Teve gente que trocou. Eu não. Não tenho todos os projetos na minha cabeça. Todas as atividades que a gente fez. Então eu preciso do que eu anotei no caderno.

- Tu falou em algo que eu venho pensando desde a nossa última entrevista: a demanda de registros que a escola solicita. E não só de registro, mas de outras atividades. Tu disse “é muita coisa!”. E agora tu falou que, de certo modo, o diário te ajuda a realizar outras tarefas, como o relatório para os pais.

- Sim, sim, ajuda.

- Eu queria que tu me falasse um pouco mais sobre isso: em que outros momentos tu costuma recorrer ao teu diário.

- Às vezes quando eu quero saber que dia foi feito tal coisa que eu não me lembro. Quanto tempo já faz que eu fiz tal atividade ou passeio. Difícilmente eu me perco nisso, mas tá lá registrado. Então eu vejo que já se passaram uma semana e meia, duas, então já dá pra fazer de novo. É mais nisso. Eu, né? Acho que tem colegas minhas que devem usar mais o diário. *Eu uso mais quando vou fazer as avaliações individuais dos alunos e quando vou fazer os relatórios bimestrais, que é um relato de todos os projetos e atividades que tiveram. Então pra isso eu preciso muito do diário. Agora estão pedindo até as datas. E aí não tem como lembrar. Então está registrado ali o que a gente fez naquele dia: o passeio ou o aniversário... Ou então em alguma entrevista com pais, que eu quero falar de um acontecimento específico, ali no diário eu tenha a data daquilo.* Pra isso. Nós tivemos até um caso de uma mãe que colocou a escola na justiça e a gente tinha coisas que tinham acontecido e que estavam nos relatórios. E pra colocar no processo, elas me pediram pra localizar nos relatórios estes fatos. Eu reli, marquei, localizei, fiz cópia e elas levaram. Era o registro do que tinha acontecido naquele dia.

- Foi importante ter registrado?

- A escola faz isso ser bem importante. Ela tem essa visão. Tanto que *quando reabriu o ensino fundamental, eu recebi os relatórios de vários professores de 1ª série para eu ir me ambientando, e saber como era este ensino fundamental. Não que eu precisasse fazer assim. Mas pra saber como era, o que se fazia numa primeira série no primeiro semestre, no segundo. São dois relatórios por ano: o do primeiro e o do segundo semestre. Então eu pude saber como era, que tipo de atividades, como a escola trabalhava.* Eu recebi isso. E, geralmente no início do ano a gente pega os relatórios do ano anterior da turma que vou ser professora. Pra

conhecer as crianças. Mas também, se estou chegando num grupo 5, posso pegar o relatório deste grupo, de uma outra professora, pra saber como é o trabalho no grupo 5, por que eu to começando. E assim as gurias fazem. Geralmente pra conhecer mais os alunos e como as coisas se desenvolviam. Isso a escola também faz.

- Talvez por isso, pelo diário ter esta função, ele aqui na escola fala mais das atividades e dos alunos do que acontece com a professora. Por que ele é utilizado desta forma: pra saber como era o trabalho e pra saber como eram os alunos?

- Também, mas eu acho que vai de cada professor também, sabe? Tem gente que descreve muito a atividade. Eu não faço isso. Eu digo se foi bom, se não foi legal. Se foi uma coisa muito boa eu descrevo. Ou se for ter que explicar muito, eu desenho a atividade para entenderem melhor. Às vezes é mais uma reflexão do grupo, ou alguma coisa... Eu acho que varia de acordo com cada professor. Eu já li relatórios de pessoas que botam tim-tim por tim-tim. Já li de pessoas que botam uma ênfase muito grande nas atividades, nos jogos. Outros não, que perpassam por todos os caminhos dependendo do grupo, da proposta que foi feita naquele dia.

- Tu te coloca no diário? Tem algo de pessoal?

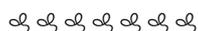
- Não tem como não ser. É o meu olhar sobre como estou vendo isso. Como é que eu to vendo isso. Por que estou planejando isso. Então eu vou escrever. Não sei... não é ta racional assim. Pelo menos não no meu caso. Também vai muito do momento, de como as coisas estão acontecendo. Mas, sim, eu tenho um jeito muito peculiar de fazer o registro e outras colegas tem o seu jeito.

- Tu disse que cada um tem o seu jeito. E tu acha que o teu jeito, o teu jeito de ser professora, ele fica retratado, ele aparece no teu diário?

- Ai... não sei... Acho que teria que ser outra pessoa pra responder isso. (pausa)

- Alguma vez, lendo teu diário, te deu conta de que “ah, isso aqui sou eu!”?

- Ah sim, já. Mas não sei, não é uma forma, sabe? Mas já vi várias coisas. Algumas vezes eu sei que se escrever isso, não preciso botar nome, todo mundo vai saber que sou eu. Se der só um trecho do diário pra tentar descobrir quem é, vão saber que é a T.. Mas tem dias que não, que está tudo muito vago.



Entrevista com a Professora A.

Pesquisadora: - Eu terminei as entrevistas com a T. e fiquei pensando em muitas coisas, sobre as quais ainda não havia pensado. A T., pela visão que ela tem dos registros diários, me fez colocar meu objeto de pesquisa sob suspeita...

Professora A: - A gente se conhece, como tem toda aquela questão das trocas de relatório. Eu leio o dela, ela lê o meu, e assim sucessivamente, com todos os professores. Então... A gente tem uma visão bem diferente. Assim como tu, todas têm uma visão diferente. E, assim, pra mim, o relatório é tudo de bom. Então, de repente eu vou te mostrar o outro lado, aquele que tu acreditavas.

- Eu ainda acho que é um instrumento importante para uma série de coisas. Disso eu não tenho dúvida. A questão é a institucionalização. Dentro da escola, as coisas que são do mundo, do cotidiano tomam outra proporção: fora da escola a escrita de diários, as rodas de conversas, e tantas outras coisas que a escola institucionalizou, são de um jeito. Estas mesmas coisas, dentro da escola, são de outro jeito. Por que a escola tem objetivos, tem propostas definidas e tal... Então a pesquisa já andou por caminhos bem diferentes do que eu imaginava no início. Hoje, eu queria que tu me dissesse o que significa o relatório diário para ti?

- Ok. Eu tava te dizendo que eu e a T. temos visões diferentes. Para mim o relatório é imprescindível pro meu trabalho. Por que a partir do relatório, tu dissesse assim no início, que tu não sabe se foi ingênuo quando escreveu tudo em teus diários. Eu escrevo tudo. E isso me dá uma segurança, me dá um suporte, me deixa muito tranqüila. Por que, além da coordenadora ler o relatório e também me deixar bilhetes no relatório, me dizendo, faz isso, faz aquilo, isso tá legal, isso não tá. O relatório, pra mim, é um instrumento de avaliação do meu trabalho. Não só das atividades que eu coloco no relatório, de todos os documentos que a escola tem, que a escola apresenta: calendário, chamada, todas as coisas burocráticas. O projeto pedagógico, as atividades agro-ecológicas, a rotina holística, enfim... Então o que eu faço? Além de eu fazer a reflexão diária, de como foi o meu dia, de colocar o meu sentimento, de colocar como eu percebi as crianças, o sentimento das crianças em relação aquele dia, de terminados acontecimentos, sobre os rituais de conselho, que tu sabes que a gente faz, sobre as atividades de auto-ecoconhecimento, enfim... Além disso, tudo, eu também falo um pouco das atividades. E o que eu percebo? É o meu diagnóstico, é o meu termômetro. Por que depois eu leio. Quando tu está escrevendo, tu escreves o que tu está pensando e sentindo na hora. Depois quando tu volta e tu lê: "Poxa, eu não acredito que eu escrevi isso!" E aí tu te lembra e diz: isso não deu certo, vou fazer diferente. Ou: isso foi legal, vou fazer de novo.

Na época que tem que fazer também relatório de atividades. Bom, se tu vai sentar pra fazer um relatório de atividades sem ter nenhum registro, tu enlouqueceria, né? Então pego meu relatório diário e faço meu relatório de atividades num piscar de olhos. Então é o meu instrumento que eu uso pra avaliar o meu trabalho, pra refletir sobre as minhas reflexões, que eu faço diariamente, e é o termômetro de como vão as crianças, as atividades, dos temas que eu apresento: "Este já fiz, vou fazer diferente." Fiz tal tema de matemática, agora vou fazer de português. Não é o fazer só pra fazer. É fazer e ele servir de pesquisa pra ti. Então assim, eu particularmente, pra mim o relatório é maravilhoso nas avaliações também. Eu escrevo sobre cada criança. Quando vou fazer a avaliação individual, eu pego o relatório e vejo: "Isso já mudou, isso ainda precisa ser mudado, precisa retomar com a família". Então, pra mim, a minha vida está aqui (apontando para o diário). A minha vida profissional está aqui. O trabalho que eu faço aqui na escola. Eu atribuo a esta escola tudo o que eu aprendi. É incrível. Eu entrei aqui sem saber nada de educação infantil. E aí tinha relatório: "Nossa, que horror, relatório!". Que eu ouvia falar só na faculdade. Mas é diferente de alguém te falar, tu estudar, pesquisar, ler sobre e fazer na prática. A gente só aprende quando vai pra prática. Se não for, os livros, por si só, não te ensinam. Te embasam, claro. A teoria e a prática têm que caminhar juntas sempre. Mas nem uma e nem a outra sobrevive, são indissociáveis. Assim, tu vai ver que meu diário é bem reflexivo. Tanto em relação a sentimentos, a comportamentos, as atividades, se gostaram, se não gostaram...

- E tu o percebe como um instrumento que pertence a ti?

- Assim. Eu percebo durante o ano todo como um instrumento meu, que eu vou socializar. Por que as trocas que a gente tem, de relatório, aqui na escola são muito legais. Por que a gente aprende muito lendo o relatório da colega, né? Este ano é o primeiro ano que estou com Grupo 4, então tem que fazer tema de casa, tema de aula e tu lendo outros relatórios te dá uma luz imensa, te dá um norte, facilita a tua vida. E a partir daquilo que tu lê tu vai criando. E eu percebo ele meu sim. Muito meu. Mas é um meu que eu não me importo de socializar com os outros. E faço com o maior prazer, por que eu adoro o meu relatório. Acho que o meu relatório é maravilhoso. Eu adoro tudo que eu escrevo. Eu adoro tudo que eu faço. Eu acredito no que eu faço. O que eu faço, eu faço com propósito. Eu sei o que estou fazendo e onde quero chegar. E eu adoro socializar ele e dar para os outros lerem. Uma coisa que tu gosta muito tu vai dar pra tua colega, por que tu queres que ela aprenda. Eu tenho orgulho do meu relatório. Assim como eu tenho orgulho da minha profissão. Eu amo o que eu faço. E no final do ano é um desapego. Eu tenho que entregar por que ele não é meu. Ele foi meu e neste momento está sendo meu. Mas no final do ano eu o deixo para a escola por que eu tenho certeza (por que já trabalhei isso comigo) que outras pessoas vão ler e vão aprender muito com ele. Por que aqui está o meu trabalho. O que eu faço eu coloco aqui. E eu gosto muito do que eu faço. E eu acredito muito no que eu faço. Eu me acho uma excelente professora. E pra mim é um prazer deixar ele aqui na escola pra outras pessoas lerem e aprender com ele. É meu no momento. E eu sinto isto: que ele é meu, mas que no final do ano tem o desapego. Eu o entrego pensando que outras pessoas irão aprender com ele por que a minha prática está aqui dentro.

Entrevista com a coordenadora pedagógica

Pesquisadora:

- O que vocês – como coordenação pedagógica - esperam encontrar nestes diários? O que a coordenação faz com aquilo que lê? Qual o destino? Tem um direcionamento? Qual?

Coordenadora pedagógica:

Na verdade assim ó, não é o que espero... Claro, o que se tem de orientação, tem algumas regras do que devem constar neste, neste... diário. Como é que tu chama? Diário?

- Eu chamo de diário.

- Eu sempre chamei de relatório. (...) Agora quando eu falo relatório elas pensam: "Qual relatório? O relatório do bimestre?" Elas chamam aquele de relatório, elas não chamam mais este de relatório. Elas tem outro nome, agora chamam relatório diário. Então, tem algumas orientações que são da escola. Alguém já deve ter te passado: tem que ter calendário, a rotina, não me lembro nem de cor, tem que ver por que está no regulamento. Eu posso ver pra ti. É uma orientação para que facilite a vida da professora, telefone das crianças, alguma coisas são pra facilitar a organização. Algumas coisas que são regras e o uso, na verdade, depende da organização de cada um. Por que tu pode ter lá uma professora que tem os telefones dos alunos, mas que nunca pega por que sempre está na nossa sala ou na secretaria. Ou: ela tem o calendário mas pega um outro, que ela usa de outro jeito. Enfim, é para facilitar, mas às vezes ao cumpre este papel. Tem que ter nome, dados de identificação, por que no final do ano a gente tem que etiquetar para por no acervo da escola... São estas coisas que a gente espera encontrar de verdade, de resto, é muito pessoal, né?

- O que escrever a cada dia...

- O planejamento tem que estar ali. Tu pode fazer o planejamento em forma de tabela ou tu pode fazer o planejamento em forma de uma escrita. Tu organiza como tu quer colocar, mas tem que ter um planejamento e a reflexão diária de, bom, do que deu certo e do que não deu e tal, enfim...

- É desta reflexão que me interessa saber mais. Toda esta questão de planejamento, de organização, ela é secundária na minha pesquisa.

- Eu acho que é o principal. A reflexão é o principal deste diário, é a alma do diário. O resto é... para constar, é papelada.

- Em termos de organização, de registro da memória, eu acho importante tudo isso que tu me falou. Nesta perspectiva de refletir por escrito. O que esta reflexão e de que forma ela aparece no diário das professoras.

- É isso que eu te digo que é muito pessoal. Cada diário que tu vai pegar aqui na escola tu vai ver que tem uma alma diferente. Tem a ver com aquele desejo da pessoa que escreve, sabe? (...). Eu faço a seguinte orientação: eu faço com que cada uma pense naquele diário como um confidente e um orientador ao mesmo tempo. Eu acredito que a partir do momento que tu leu o que tu escreveu, no dia seguinte tu mesma vai saber que caminho tomar a partir daquilo. É assim que eu vejo o diário. E é isso que eu tento passar para as professoras, para as auxiliares. Agora no início do ano eu sugeri que as auxiliares escrevessem no mesmo diário. Como na recreação é um momento muito coletivo. De planejamento coletivo. Então eu sugeri um só para todas e que cada dia, uma que estivesse mais inspirada pudesse escrever. Ou se duas quisessem muito escrever naquele ia, poderia. Mas por regra, cada dia uma teria que escrever. Mas que sentisse: "Hoje é o meu dia, eu to tri a fim de escrever alguma coisa". O que eu orientei, em circular, inclusive: que elas pudessem escrever tudo o que foi legal e que deu certo, mas principalmente o que não foi legal, o que não deu certo. Por que? Por que é um exercício de troca e de cooperação que é o espírito da escola e que é o espírito que a gente tem que ter sempre: bem eu fiz uma coisa que não foi legal e por que não foi legal. Então: olha, não façam assim porque deste jeito não deu certo. Mas em cima da minha experiência vocês podem pensar alguma outra coisa. Eu coloquei isso que em circular esta orientação pra que elas se dessem conta de que é pra isso. Quando conseguem colocar no relatório de verdade o que aconteceu e a reflexão, tipo, isso não podia ter acontecido, por que eu não fiz deste outro jeito que poderia ser melhor. Esta é a função, pra gente aprender em cima do que a gente fez. É uma reflexão. E eu sempre penso assim, na minha vida pessoal, inclusive: este diário é bem o diário pessoal que a gente tem lá na adolescência, e que algumas pessoas tem pra toda a vida. Tu escreve aquele teu momento e aquele tu sentimento, num dia seguinte ou mês seguinte, ou ano seguinte quando tu vai ler com outros olhos e aquilo é uma aprendizagem. E é pra isso que ele ta aqui. Então, por que sempre que chega uma pessoa nova na escola a gente disponibiliza os diários de outras pessoas? Não é por que olha, tem que fazer exatamente assim. Mas para saber os caminhos que a gente traçou e o que pode criar a partir disso. E aí se tiver, o que eu penso, se tiver um diário como eu sei que muitas pessoas fazem, ou por obrigação, ou, não, vou botar só o lado bonitinho do que eu fiz, não consigo botar nada do que não deu certo. Tipo: isso eu nem vou contar para ninguém e tem gente que até esconde, não conta. Que é uma coisa que é muito ruim por que isso não ajuda nem a criança, nem a família, nem a escola e nem a si própria. E isso existe, e é uma coisa que a gente tem que estar sempre trabalhando: Mas por que não falou, por que não confiar. Que exercício de confiança a gente tem que estar fazendo?

E aí entra no que tu perguntas: no que a gente usa no diário. Se acontecem coisas e eu vejo que, puxa, não está nunca escrito. Por que a gente vê, a gente ta sempre junto, a gente ouve, a gente acompanha, a gente entra em sala. E aí tu vê que as

coisas não aparecem. Bom isso aqui não é mais a cara do grupo, quebrou e o que quebrou de confiança nesta relação da escola com a professora, com as auxiliares. O que tem de quebrado nesta relação de confiança. Então a gente vai fazer nas reuniões de equipe dinâmicas de confiança. Ou numa orientação individual, que a gente faz muito baseada no que a gente lê. Não só no que a gente vê e ouve, mas no que a gente lê. O que foi legal, o que não foi? Vamos discutir. Às vezes a pessoa conta como se fosse algo bem legal e na minha leitura não foi tão legal assim ou eu não entendo, ou tenho uma percepção diferente. Ou o que eu vi me bateu diferente do que eu li. Aí a gente usa isso para abrir o diálogo. Ou até pra entender melhor o pensamento. Não que a coordenação seja a verdade. Mas é o diálogo de orientar. Por mais que a coordenação participe, é um olhar. Quem tem a visão mesmo da sala de aula é quem tá lá. E no argumento da professora tu podes orientar para cá ou para lá, discordar. Na troca, no diálogo. Mas sem este diálogo não tem orientação nenhuma.

Outra coisa, por exemplo: se tu vê em vários relatórios que aparece mesma coisa. Sobre as turmas de integração Por exemplo: todas as turmas com crianças de integração, com NE, elas escrevem muito sobre isso, tem muita reflexão e a reflexão é de muita dúvida, de muito questionamento sobre si mesmo. O que eu faço, onde eu busco? Então o que a gente faz? Traz logo os textos. Lê isso, lê aquilo. Discutimos na reunião. E pro seminário de verão a gente já fez um turno específico e vai trazer um convidado especial pra falar sobre inclusão. E o relatório diário foi o instrumento que trouxe esta temática, que começou a nos mostrar que não era de uma ou de outra, era de várias. Tu vê o que é individual e o que é de grupo, da escola e a escola toda tem que discutir. Isto também através do relatório tu consegue perceber.

- Tu falou em algo que eu to considerando bem importante, onde eu estou querendo entrar nesta dinâmica do diário que circula entre diferentes pessoas, de posições hierárquicas diferentes, que é a relação de confiança. Esta relação que não se estabelece de uma hora pra outra e que me parece essencial para este diário funcionar nesta perspectiva que vocês pretendem aqui na escola. E que é algo que eu percebo como muito difícil de estabelecer.

O diário, se tu está escrevendo pra ti mesma, como eu faço e como eu acho que talvez a A. faz. Ela sempre me diz: tu me fez criar um amor, que é como eu sempre senti. Em primeiro lugar é pra mim mesma, mas o olhar do outro sobre o que eu to falando pra mim mesma é muito importante. E acho que tem que ser um olhar amoroso, um olhar de trazer, de acrescentar, não para ceifar. Não de dizer: isso não tá legal. É um olhar de colaborar, de nutrir. De nutrição própria e do outro que se alimenta do que tu escreves. (...) A relação de confiança depende da escola e da relação que se tem na equipe. (...) Eu quando escrevo coloco tudo, nem penso se alguém vai ler ou não vai ler. Eu escrevo tudo. Aqui sempre foi assim. Aí quando fui pra outra escola, ninguém fazia diário e eu comecei a fazer e mostrar pra coordenação e elas colocavam: 'legal C'. 'Dei uma olhada por cima' E o diário como eu sempre fiz desapareceu. E o que eu comecei a fazer foi reflexão mínima pra eu me lembrar. Anotações, tópicos. Por que era só pra eu mesma lembrar.

E não precisava mais contar, refletir, trazer dúvidas pra alguém te ajudar. Empobreceu. Perdeu o sentido. (...) É muito pessoal. Forma incoseqüente, eu tenho consciência de que o meu relatório de quando eu entrei aqui na escola era assim, e de ter um bom retorno da coordenação e da direção inclusive. Me senti acolhida com meus relatos e com os retornos. (...) Quando pegam o relatório de alguém, leiam com olhos amorosos de quem quer aprender e não de quem vai julgar. Claro, que, se achar necessário faz uma sugestão. Tu não vai olhar o relatório de um colega com olhar crítico e sim com o olhar de buscar conhecimento: das crianças, das professoras, desta relação entre elas. Em alguns tu consegue. Em outros não. Só tem aridez. Por que tu vê que não é feito com a alma. É feito pra cumprir, pra constar. (...) Eu aprendo com a Taís sobre o que ela traz pra orientação. Com os relatórios dela eu não consigo ter subsídios na leitura. No geral, ela que traz as reflexões e não eu. (...) As pessoas, na maioria gostam do diário aqui na escola. As pessoas levantaram que não é a mesma coisa que se fossem só pra elas. Então a gente pediu pras pessoas sugerirem. E não veio nada. A gente acha que tem outras formas de relatar, mas ninguém trouxe outra idéia. E da minha cabeça não vai sair porque eu gosto muito de escrever e de ler. (...) O importante não é só o registro, mas o que se faz com isso. O registro é história. Não tem como abolir. A gente não pode perder a tua história. É a história da tua vida, da instituição. Tem um contexto que tem que estar vivo.

☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

O diário como instrumento para troca de experiências

Os diários, por contarem o cotidiano do trabalho de uma sala de aula, a partir do que as professoras escolheram registrar, possibilitam que as pessoas – colegas de trabalho, coordenação pedagógica, direção, pesquisadores - conheçam, em parte, o que se faz ou deixa de fazer na instituição. Possibilita que a escola, a partir do trabalho cotidiano de sua equipe, se dê a conhecer.

Diferentes trechos das entrevistas, especialmente da professora T. e da coordenadora pedagógica, evidenciam que a troca de experiências através da escrita e leitura dos diários é algo bastante significativo nesta escola.

Como professora que sou, sei que ao chegarmos a uma escola nova queremos saber quais são as regras próprias daquela instituição. Queremos saber como as coisas funcionam por lá. Ter acesso aos registros do trabalho desenvolvido pelos professores e projetos desenvolvidos por outras colegas atende a esta demanda.

Como coordenadora pedagógica, função que desempenho há dois anos, num dos meus turnos de trabalho, sei que é necessário dar a conhecer, a quem chega, o projeto pedagógico da escola. Como disse, acredito que quem chega precisa conhecer as regras e funcionamentos da escola.

A entrevista com a coordenadora e a entrevista com a professora T. – e o que pude conhecer do trabalho realizado na escola durante as observações que lá fiz - me mostra que realmente os diários das professoras circulam entre os diferentes segmentos com o objetivo de cooperar, compartilhar experiências e aprender coletivamente. Fica claro, na fala de todas as entrevistadas, que as experiências de uma não são para serem seguidas como regra por outras, e sim como referencial para dar continuidade ao seu trabalho, do seu modo.

Minha preocupação, no entanto, esteve sempre ligada à normatização que estas trocas de experiências correm o risco de produzir.

O acesso ao trabalho que é desenvolvido pelas professoras mais experientes ou mais antigas da escola, seus jeitos de serem professoras – que devem agradar haja vista que lá estão há mais tempo que outras – a partir da leitura de seus diários, podem reiterar identidades no lugar de promover autoconhecimento. Pereira (1996) fala que a possibilidade de produzir repetições (sejam as nossas próprias ou os modelos que nos são oferecidos) é muito maior do que a possibilidade de produzir diferença.

A troca de experiências, portanto, desejada, necessária. No entanto, ela deve acontecer com a recomendação e a prudência de não estimular ou acabar em normatização, uma vez que a reiteração de identidades pré-determinadas está na contramão do que proponho nesta dissertação: a apropriação da produção da professoralidade.

No meu entendimento, são linhas tênues que separam uma coisa – a troca de experiência, da outra – a normatização a partir de modelos. É preciso um olhar atento – da coordenação, direção, das próprias professoras – para não escorregar de um lado para o outro.

Não quero estabelecer dicotomias ou binarismos entre “troca de experiências” e “modelo a ser seguido”. Não sei nem mesmo afirmar onde começa uma ou termina o outro. Não posso, no entanto, deixar de registrar estes pensamentos que me instigam a questionar esta rotina (de troca de leituras dos diários) na escola onde realizei a pesquisa.
(Diário de Campo, outubro de 2009)

A escrita dos diários, do meu ponto de vista, promove o autoconhecimento a quem escreve. Dá a possibilidade ao seu autor de identificar suas marcas, suas insistências, e fazer escolhas acerca delas. A leitura dos registros de uma professora por outras, deve dar esta mesma possibilidade a quem lê. A possibilidade de, ao ver as escolhas e caminhos que outros seguiram, encontrar os seus próprios.



O diário como subsidio para produzir encontros

Fica muito claro a partir das entrevistas com a equipe da escola e com as observações que realizei que, na escola pesquisada, o diário não é apenas um documento para constar ou apenas mais uma tarefa a ser desempenhada pelas professoras.

Ele é um instrumento de trabalho das professoras - para escrita e (re) leitura, para trocas de experiências, para servir como suporte de memória do trabalho desenvolvido pelas professoras que os redigiram e, portanto, da história e proposta pedagógica da própria instituição. O diário é também instrumento. O diário é também instrumento de trabalho da coordenação pedagógica, fundamental para o acompanhamento do trabalho das professoras e, portanto, fundamental para o desempenho das funções da coordenadora pedagógica.

O diário é um instrumento vivo nesta instituição. Ele circula. Guarda e produz sentidos e significados. Ele é um signo do grupo de professores o próprio grupo de professores, e também para a coordenadora pedagógica e para a direção da escola. Ele está em parte no lugar das professoras, indicando algo sobre elas e seus grupos de alunos. Ele dialoga por escrito com a coordenadora pedagógica e também com todo aquele e aquela que a ele recorrer para conhecer o que está acontecendo, quais os funcionamentos em funcionamento em cada um dos grupos da escola.

Mas é preciso evidenciar, sempre, que ele está apenas em parte no lugar de seus autores. O diário não é (toda) a professora. Ele está no lugar dela, mas não a substitui. A escrita e leitura dos diários - os encontros por escrito entre coordenação pedagógica e professores - não podem substituir o encontro presencial. O diário seria, neste sentido, um disparador de pautas para diálogos presenciais.

Como bem disse a coordenadora pedagógica em sua entrevista, é no encontro, no diálogo, na troca, no argumento da professora que se pode fazer a orientação às professoras. O diário é o instrumento-base, é o que norteia a conversa, à medida que deixa quem está de fora da sala de aula – a coordenadora pedagógica, neste caso – saber, em parte, o que está acontecendo por lá.

Independente do que vem escrito no diário que a coordenação pedagógica recebe em mãos, da professora, ele produz encontros. A produção do diário pressupõe um encontro marcado. Inicialmente da professora com ela mesma – “porque registrar é ir ao encontro de si para uma conversa consigo mesma” (JUNQUEIRA FILHO, 2007, p.11). Posteriormente, da professora com a coordenadora pedagógica, além dos encontros entre as professoras, quando umas lêem os diários das outras, e até mesmo da diretora da referida instituição, quando lê os diários das professoras, sem, no entanto, reunir-se com elas para conversarem sobre os conteúdos dos diários, função da coordenadora pedagógica nesta instituição.

Neste encontro marcado com a coordenação pedagógica, o diário – por ser um signo da professora que o produziu - é pauta para a conversa sobre o trabalho de uma e de outra na relação com o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. É ele que dá condições à coordenação pedagógica de produzir um encontro de orientação pautado no que o registro traz - ou deixa de trazer - escrito em suas páginas.



O diário como subsídio para produzir outros documentos

Os diários possibilitam guardar registros daquilo que consideramos importante num dado momento do trabalho. Ao recobramos nossos escritos diários, podemos, na leitura deles, escrever outros documentos.

Na escola onde realizei a pesquisa de campo as falas das duas professoras investigadas me permitem dizer que, mesmo uma gostando mais e outra menos de fazer os registros diários (como fica evidente pelas entrevistas dadas), ambas os percebem e os utilizam para compor outros documentos que a escola solicita que seja feito.

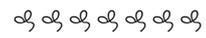
As anotações de um dia de trabalho feitas nos diários encaminham e agilizam a produção dos relatórios de avaliação – individuais ou de grupo - socializados com pais e familiares das crianças. Auxiliam a rememorar datas. A organizar uma entrevista com os pais. A planejar cada um dos dias de trabalho, cada um dos encontros com as crianças, por que o registro é um dos instrumentos de elaboração cotidiana do planejamento.

Neste mesmo sentido, meu diário de campo, bem como outros registros que fiz durante a pesquisa de mestrado - gravações, pequenas anotações, planejamento de entrevistas, roteiro de observáveis... – me instrumentalizaram para a escrita do texto final da dissertação.

Sem esses registros - escritos e gravados em áudio anteriormente - a redação deste documento que agora escrevo certamente estivesse comprometida. Dificilmente eu poderia produzir os dados que aqui apresento se não tivesse arquivado, armazenado em diferentes suportes de memória, o que ouvi, senti, percebi e vivenciei na pesquisa de campo. Dificilmente minha memória, ela só, me ajudaria nesta tarefa.

Levando em consideração o que foi dito, do meu ponto de vista, registrar o dia-a-dia de trabalho na escola – seja de forma mais breve, organizada em

esquemas, ou de forma mais detalhista, com uma narrativa mais longa e reflexiva, gravando em áudio e vídeo, fotografando, descrevendo, rabiscando pequenas anotações, desenhando...– é algo do qual não se pode abrir mão. Cada um encontrando o seu jeito, com o tempo e recursos que dispõe para isso, mas não negligenciando, não deixando de fazer.



O diário como possibilidade de autoformação

Ainda correndo o risco de escrever algo que aponte a escrita reflexiva como mais significativa que outros registros, preciso trazer aqui as questões que me levaram a iniciar esta pesquisa. Mesmo que elas já estejam acompanhadas de outras ideias agora, no final da escrita da dissertação.

Começo a pensar na ideia (e ela é muito recente) de que qualquer registro, documento de processo que é, possibilita a auto-formação.

Mas parece que o que eu seleciono não exemplifica o que eu estou afirmando agora. Minhas seleções, de todo o material produzido na pesquisa de campo, versam sempre sobre algo 'mais reflexivo'. Entre uma anotação qualquer, e uma escrita mais extensa e questionadora do meu diário de campo, é a segunda que me chama atenção na hora da seleção dos dados produzidos.
(Diário de Campo, setembro de 2009)

No entanto, quando, pelas circunstâncias e desafios enfrentados para a realização da pesquisa, sou levada a me dar conta de que todo e qualquer registro – em áudio, vídeo, escrito, desenhado, fotografado, etc - é signo da professora que o produz, é também documento de processo da produção da professoralidade desta professora, e, além disso, ao recobrar, desde o início, e avaliar a relação que meu orientador estabeleceu comigo e com minha escrita ao longo da dissertação, mudo um pouco a percepção que vinha apontando sobre autoformação. Ainda considerando a escrita que faço para mim mesma – esta sim, reflexiva – de extrema necessidade e significado para minha formação, passo a considerar mais o papel desempenhado pelo leitor e interlocutor destes registros.

Relendo os textos da Parte Um desta dissertação, percebo que, mesmo anunciando que a autoformação não se dá sozinha, não deixo clara a importância do outro neste processo. Este outro de quem falo, é o outro que te

lê: coordenador pedagógico, colega de trabalho, amigo, orientador de mestrado, banca examinadora. São esses outros - que, algumas vezes, têm condições de nos ler melhor do que nós próprios – que deixei um tanto de lado até então.

No entanto, partindo da concepção de signo de Peirce, posso afirmar que a leitura que alguém faz de outra pessoa, não necessariamente depende do que está num texto escrito, narrativo ou descritivo produzido por esta pessoa. Essa leitura pode ser feita a partir de qualquer signo, em qualquer linguagem, produzido por quem está sendo lido.

Penso que na escola onde a pesquisa de campo foi realizada, esse papel de ler as professoras a partir dos signos produzidos por elas é desempenhado por todos que lêem os diários: colegas, coordenadora pedagógica, direção da escola. Todos eles têm o compromisso de dar um retorno sobre aquilo que encontraram registrado nos diários dos colegas. É uma escrita-leitura cooperativa, compartilhada. É interlocução, diálogo. Com intenção de promover conhecimentos e aprendizagens, definição de estilos e autonomia, a partir de uma mesma orientação para todos. No meu entendimento, isto que é (auto) formação, formação continuada, formação em serviço.



Minha experiência com diários na escola, como já disse anteriormente, iniciou em uma escola infantil da rede privada. Lá eu podia contar com a leitura da minha coordenadora pedagógica, e com o retorno do que sobre mim e minhas aulas foi lido no meu diário de professora.

Havia, como também me parece haver na instituição onde realizei a pesquisa de campo, uma intenção de aprender mais sobre as professoras e qualificar o trabalho realizado na escola a partir da leitura e interlocução dos registros diários que eram produzidos pela equipe docente.

Ao me desvincular desta escola onde iniciei a escrita de diários, não encontrei mais, nas tantas escolas por onde passei, outra que se utilizasse esse recurso, esse instrumento para acompanhar o trabalho desenvolvido pelas professoras.

No entanto, o diário permaneceu como significativo para mim. Na minha prática de professora, faz sentido escrever diariamente, porque passo a me ver melhor a partir do que escrevo em meus diários. Mesmo não contando com o olhar do outro – e muitas vezes nem mesmo querendo este olhar - a escrita diária me possibilita, acima de tudo, que eu me veja. Ao me ver, que me questione. Ao me questionar, que pense sobre mim. Ao pensar sobre mim, que me produza. Produzo e sou produzida por esta prática que me faz tanto sentido.

A escrita que realizo atualmente, na condição de professora de um 2º ano, (quase) todos os dias, (quase) sempre na manhã do dia seguinte às aulas (sou professora dessa turma no período da tarde), me permite pensar sobre o que venho fazendo diariamente junto a esse grupo. Possibilita que eu saia do automatismo das coisas que realizo cotidianamente em sala de aula e possa transformar o que vivo em experiência, não em repetição.

Essa escrita faz com que eu me organize melhor. Que eu avalie e reavalie minhas escolhas para a composição do trabalho junto ao meu grupo de alunos. A escrita diária faz sentido à medida que me utilizo dela para organizar o trabalho. Visualizar minhas escolhas. Para lembrar as tantas coisas que tenho que fazer diariamente. Para avaliar as atividades que planejo para meus alunos. Para me dar conta do jeito como tenho sido professora deste

grupo. Para gostar e não gostar de muitas coisas que faço. Para perceber os acontecimentos e dar a eles a devida dimensão. Para visualizar, identificar minhas marcas e investir (ou livrar-me!) nelas. Para produzir juízo sobre isso tudo e fazer escolhas menos automáticas. Para me pensar e me produzir.

A escrita dos desses diários, no entanto, – já há algum tempo - não pretende encontrar interlocutores. Não neste momento, inclusive pela não adoção de diários na escola em que sou professora. O que escrevo neles não tem o cuidado necessário à partilha com outros. Quando escrevo meus diários não penso no (não) entendimento que vou oferecer a um possível leitor.

Ao contrário, escrita dos textos da dissertação buscou e teve a interlocução de meu orientador – e a interlocução da banca examinadora - o tempo todo – e a interlocução da banca examinadora na qualificação. Produzir uma escrita cooperativa foi um exercício extremamente difícil para quem, como eu, estava tão acostumada com a escrita intimista e solitária dos meus diários. No entanto, foi um exercício de pensar com rigorosidade sobre a minha auto (formação). Exercício este que me possibilitou sair dele mais elaborada, mais a vontade e confortável com algumas de minhas ideias.

Em todo o texto da dissertação, no entanto, há trechos do meu diário de campo (o qual não compartilhei com ninguém), o que contradiz o que disse anteriormente. Esclareço, portanto, que os trechos de meu diário de campo que aqui estão expostos são seleções para apresentar aqui, no texto da dissertação. Não é o todo do diário. São ilustrações do que afirmo me fazer visível para mim mesma. São recortes que julguei serem socializáveis para ilustrar a relação que tenho com o diário.

Os trechos que agora apresento são de outros diários meus, de vários anos e que me permitem ver e reconhecer as marcas que fui registrando no meu percurso como professora. Esta escrita me permite identificar o que mudou e o que insiste (e portanto existe!) em mim.

As crianças hoje brincaram um monte: jogaram sapata, dominó memória. Depois brincaram de esconder, de pegar e até de roda (eu achava que as crianças nem faziam mais isso, mas foi a Carol que sugeriu...). Na volta do horário do pátio, eu li a história da Casa Sonolenta e depois eles fizeram um desenho. Alguns desenharam casas, mas não sei se foi porque eu contei uma história que falava de casa antes ou se isso tem a ver com a faixa etária deles. Aliás, preciso de sugestões de livros sobre o que é característica da faixa etária do meu grupo. Tenho feito meus planos de aula baseado no que vejo acontecer nas outras turmas. É mais ou menos isso?
(Sariane, diário de aula Maternal 2, 1997)

Por que eu centralizo a aula em torno de mim o tempo todo? Nas minhas propostas, nos meus conteúdos que planejo, no meu tempo, na minha fala... Estou ficando cansada de ser deste jeito. Mas como é difícil ser de um jeito diferente! Como é fácil repetir as coisas do mesmo jeito a cada dia...
(Sariane, diário de aula Jardim A, 1999)

Realmente eu não consigo me desprender de um roteiro para as aulas. Isso me incomoda... Por outro lado, me dá segurança sobre o que estou fazendo. Talvez o que me incomode não seja o roteiro, mas o quanto este roteiro permanece o mesmo há algum tempo.
(Sariane, diário de aula Jardim B, 2002)

No fim é fácil ver o quanto as aulas de todos aqui são parecidas. Os alunos não se surpreendem quando uma professora diferente entra na sala. Acho que por dois motivos: 1. Eles aprendem logo o jeito como as coisas funcionam. 2. Os professores são todos mesmo muito parecidos...
(Sariane, diário de aula Jardim B, 2005)

“Aqui a gente sempre fez assim”. Mas até quando terei que escutar este tipo de coisa? Que perseguição! Por onde quer que eu passe acabo, mais cedo ou mais tarde, ouvindo esta frase de alguma colega... Será que não adianta querer encontrar um lugar legal pra se trabalhar? Será que todas as escolas são iguais?
(Sariane, diário de aula Jardim A, 2007)

Eu, que sempre me incomodei em ser igual a todo mundo, me vejo buscando fazer tudo o mais parecido possível com as professoras desta escola. Se não pode vencê-las, junte-se a elas? É possível ser diferente? Queremos mesmo ser diferente, ou a gente quer mais é ser igual a todo mundo?
(Sariane, diário de aula 2º ano, 2008)

Os trechos citados acima foram frutos de uma breve pesquisa que realizei em meus diários de diferentes anos. Reli alguns escritos destes diários de anos anteriores e os transcrevi para cá. Fiz isso para encontrar marcas da minha atuação como professora.

Entre diferentes marcas e diversos trechos que apontam acontecimentos importantes na minha trajetória, encontrei a insistência dos questionamentos. Eles aparecem ao longo dos anos, nas diferentes turmas e escolas onde trabalhei. São estes questionamentos, que aparecem também nas diferentes etapas da escrita desta dissertação que despertam o pensar sobre as coisas que me inquietam.

Cecília Salles (2006) escreve sobre as dúvidas geradoras. Destaca a importância de dialogar com as dúvidas. A importância de formular perguntas, mesmo que essas não sejam respondidas, para o processo de criação artística. Eu a acompanho neste pensamento. Penso que escrever em meus diários minhas dúvidas, estar atenta a elas, não me deixando levar pelo automatismo do dia-a-dia é uma parte importante deste processo de produção de mim. Outra é reler e pensar sobre as coisas que escrevo. Pensar sobre as coisas que insistem. Dialogar com outras pessoas interessadas neste processo. Produzir juízos sobre estas coisas. Escolher. Tomar decisões. Mudar ou permanecer como venho sendo. Mas estando sabedora de uma escolha e de outra.

A Escrita Compartilhada

Aprendi muito com Michel Foucault sobre a relação entre escrita e auto-constituição, na leitura do livro *A Hermenêutica do Sujeito* (2004) e também no livro *Ditos e Escritos: ética, sexualidade, política (volume 5)* (2006), especialmente em relação ao uso dos *hypomnēmata* pelos gregos antigos, no texto *A escrita de si*.

Os *hypomnēmata*, objetos de uso pessoal, mas algumas vezes compartilhado com quem era mais próximo, podiam ser tanto livros de contabilidade, de registros públicos, como cadernos individuais para anotar lembretes. No entanto, não eram apenas suporte de lembranças. Para deixar mais claro do que se tratavam os *hypomnēmata*, trago esta passagem do livro *Ditos e Escritos*:

Por mais pessoais que sejam, esses *hypomnēmata* não devem, no entanto, ser entendidos como diários, ou como narrativas de experiência espiritual (tentações, lutas, derrotas e vitórias) que poderão ser encontradas posteriormente na literatura cristã. Eles não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm como objetivo esclarecer os arcana conscientiae, cuja confissão – oral ou escrita – tem valor de purificação. O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si. (FOUCAULT, 2006, p. 149)

Os *hypomnēmata* não eram portadores de segredos irreveláveis, e sim de uma “memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2006, p.147). O excerto acima evidencia o objetivo pelo qual os

antigos gregos escreviam nestes cadernos: a constituição de si. Constituíam-se, então, num documento de processo de constituição dos sujeitos que deles faziam uso.

Na Antiguidade a escrita, e portanto, o uso dos *hypomnémata*, fazia parte de um conjunto de práticas²⁰ nas quais manifestava-se o *cuidado de si*. Este cuidado de si está ligado intimamente ao conhecimento de si mesmo. Prestar atenção a si mesmo e aos seus pensamentos.



Escrever para cuidar de si mesmo era, portanto, hábito social. Escrever para si mesmo, e aos amigos próximos, também com a intenção de fazer o exame de consciência, como já dito anteriormente em outros textos da dissertação.

Era hábito também – e hábito recomendado pelos mestres – guardar os pensamentos para que eles fossem objetos de conversa consigo mesmo. E “para guardá-los à nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito, é preciso fazer deles a leitura para nós mesmos.” (Foucault, 2004, p. 432).

Com este objetivo, os gregos mantinham os *hypomnémata* a seu próprio serviço. O mantinham a serviço da assimilação do *lógos* a se reter e também a serviço dos amigos próximos com quem mantinham relações de afeto, conforme podemos ler em *A Hermenêutica do Sujeito* (2004):

²⁰ Foucault cita os ritos de purificação, os retiros, a meditação, como outras práticas ou técnicas de cuidado de si.

... o início do tratado de Plutarco denominado *Peri euthymías* (*Sobre a tranqüilidade do espírito*), em que Plutarco responde a um de seus correspondentes chamado Paccius, que lhe dissera: preciso de muitos conselhos, e de conselhos urgentes. E Plutarco responde: estou terrivelmente ocupado, não tenho realmente tempo para redigir-te um tratado completo; por isto, envio-te desordenadamente meus *hypomnémata*, isto é, envio-te as notas que pude tomar sobre o tema da *euthymía*, da tranqüilidade da alma. E eis o tratado. De fato, é provável que o tratado tenha sido afinal um tanto reescrito e reelaborado, mas vemos aí toda uma prática em que leitura, escrita, anotação para si, correspondência, envio de tratados, etc., constituem uma atividade, atividade muito importante de cuidados de si e cuidados dos outros. (FOUCAULT, 2004, p. 434 e 435).

Entendemos que os *hypomnémata* “servem para nós, mas compreendemos que possam também servir para outros.” (p.433), quando se explicita desta forma o uso que se fazia destes documentos naquela época. Escrever *hypomnémata* era um fenômeno cultural da época, tanto quanto enviar correspondências. A escrita como uma das técnicas da constituição de si.



As correspondências

Sobre as correspondências, que também configuram-se em escritas de si, Foucault diz que

a missiva, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal. É que, como lembra Sêneca, ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a

envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe. (FOUCAULT, 2006, p.153).

Sobre as correspondências entre amigos, Foucault afirma ainda que estas não estavam ligadas a dar apenas notícias sobre o mundo político, mas sim dar notícias de si mesmo, configurando-se assim numa outra forma de escrita de si.

Nestas cartas, além de dar notícias sobre o que se passava em sua alma, o correspondente indagava o outro sobre o que se passava com ele, na alma, nos pensamentos dele. Assim, esta atividade de escrita possuía uma dupla função:

Com efeito, trata-se, por um lado, nestas correspondências, de permitir àquele que estiver mais avançado na virtude e no bem que dê conselhos ao outro: informa-se em que estado encontra-se o outro e, em retorno, lhe dá conselhos. Mas vemos que, ao mesmo tempo, este exercício permite àquele que dá conselhos recordar as verdades que fornece ao outro e das quais ele próprio tem necessidade para sua vida. De sorte que, quem se corresponde com o outro, servindo-lhe de diretor, faz continuamente exercícios de certo modo pessoais, uma ginástica que se destina ao outro, mas também a si, e que permite, por esta correspondência, manter-se perpetuamente em estado de autodireção. Os conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 434).

Tentando colocar em comparação estes dos instrumentos - *hypomnēmata* e correspondências - me parece que os primeiros eram objetos de uso mais particular – ainda que, em algumas situações partilhado com amigos próximos. Eles revelavam o cuidado de si, para consigo mesmo. Já as correspondências, no contexto em que Foucault as apresenta, guardavam a intenção de compartilhar saberes, de buscar ajuda e de ajudar o outro em suas

dúvidas, de ir ao encontro do outro naquilo que lhe era necessário. Elas revelam o cuidado com o outro.

O *hypomnémata*, como Foucault escreve, servia como matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos. A correspondência, por sua vez, talvez mostrasse escritas mais elaboradas, feitas para um destinatário específico, a partir da leitura ou releitura das anotações feitas no *hypomnémata*. Porém, a escrita da carta não seria apenas um prolongamento da prática do *hypomnémata* pois ela “constitui uma maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros”. (FOUCAULT, 2006, p.155).

Esta troca de correspondências, como nos conta Foucault nas três citações acima, me remete ao livro *O apanhador no campo de centeio* e o conselho que Holden Caulfield, protagonista da história, recebe de seu professor. Me lembra como e por que iniciei a escrita de diários pessoais.

Muitos homens, muitos mesmo, enfrentam os mesmos problemas morais e espirituais que você está enfrentando agora. Felizmente, alguns deles guardaram um registro de seus problemas. Você aprenderá com eles, se quiser. Da mesma forma que, algum dia, se você tiver alguma coisa a oferecer, alguém irá aprender alguma coisa de você. É um belo arranjo recíproco. E não é instrução. É história. É poesia. (SALINGER, 1987, p. 160 e 161)



Penso que realmente a escrita é uma forma privilegiada de aprender com os outros. No entanto, em se tratando de escrita de diários dentro da instituição escolar, penso ser necessário fazer uma distinção entre os registros que os professores fazem diariamente e que são solicitados pela escola

(documento de processo da instituição e também da professoralidade do professor que o elabora) e o diário feito exclusivamente por desejos e necessidades do professor que o escreve – sendo ou não compartilhado com outros.

O registro solicitado (exigido) pelas escolas precisa ser feito. Não me parece haver motivos para surpreender-se ou mesmo questionar quando uma instituição exige que seus professores registrem o trabalho que desenvolvem com seus alunos. Não há motivos para questionar, pois este registro é também – e em alguns casos prioritariamente - documentação da instituição, da história da instituição e não apenas do professor.

Toda escola que solicita aos seus professores que façam o registro diário precisa, no meu ponto de vista, deixar claro os princípios, as funções, os objetivos, as orientações sobre o que se pretende deixar registrado neste documento. O que a coordenação pedagógica, ou a direção pretendem encontrar nestes registros. Pois são eles que possibilitam e produzem os encontros pessoais realizados entre coordenação pedagógica e professoras da escola. É este registro que possibilita que se vá registrando e planejando a cada momento a trajetória do grupo de crianças e professora e que, portanto, contém a trajetória daquela professora e de seu grupo de crianças durante determinado ano letivo. É signo deste grupo. É este o registro que, de certo modo, oportuniza à equipe pedagógica (professoras, coordenadora, auxiliares, direção), ter acesso ao que ocorre nas demais salas de aula da escola além da sua própria. É este registro que guarda a história do que foi desenvolvido na escola em diferentes anos, por diferentes pessoas. Ele é de certa forma, a memória escrita da instituição. Documento de processo da constituição da própria escola.

É através deste registro, orientado para ser feito diariamente, que o projeto pedagógico da instituição se faz visível aos olhos de quem deseja

qualificá-lo (direção, coordenação, professores), aos que desejam conhecê-lo (pesquisadores), aos que precisam apropriar-se dele (professores iniciantes), aos que desejam trocar experiências.

Este registro não precisa ser apenas burocrático, ou com o caráter controlador. Ele pode também ter a função de guardar (sempre naquele sentido que Antonio Cícero apresenta: de iluminar e ser por ele iluminado) o projeto pedagógico da escola. Ele pode também ter a intenção de ser um instrumento de reflexão para as professoras. Tanto para as professoras que o escrevem como para as demais professoras da escola, coordenadora pedagógica, diretora... que os lêem. Ele pode ter o princípio do cuidado consigo mesmo e do cuidado com os outros.



Cuidado de si, cuidado com o outro

O grande tema das pesquisas de Foucault é a relação entre sujeito e verdade. O que conduz esta busca, ao menos no livro *A hermenêutica do sujeito* (2004), seu fio condutor, são as *técnicas de si* estabelecidas pela cultura grega.

Epiméleia heautoû é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo". (FOUCAULT, 2004, p.4). É esta noção complexa e rica da cultura grega, que Foucault estuda para compreender os modos de subjetivação.

O cuidado de si requer que se desenvolvam ações sobre si mesmo. Requer, portanto, técnicas. Técnicas de si. Estar atento a si mesmo. Estar

atento as suas ações e pensamentos. Dar atenção aos próprios pensamentos, prestar atenção ao que sucede aos pensamentos.

Esta me parece ser a noção de *epiméleia heautoû*. Este princípio revelava não só uma atitude de respeito em relação a si mesmo, como também em relação aos outros e ao mundo. Esta era a ética a ser seguida. Neste contexto, a escrita de si, através dos *hypomnêmata* e das correspondências, caracteriza-se como uma das técnicas da *epiméleia heautoû*.



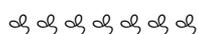
O registro diário feito pelas professoras na escola – ainda que fundamentalmente escrito para cumprir uma exigência desta última - pode ser pensado como um cuidado de si e um cuidado com os outros.

Os outros aos quais me refiro são: crianças, colegas professores, o projeto da instituição. Estou me referindo aos compromissos que os professores devem ter: com a sua própria formação, com as crianças e com o projeto pedagógico da instituição na qual trabalha.

Estou fazendo referência também aos cuidados que um professor tem com a organização do trabalho da escola ao produzir diários que tragam elementos para que os leitores do seu diário – coordenadora pedagógica, direção, demais professoras, no caso da instituição pesquisada – conheça as características, o funcionamento do trabalho realizado pela professora ou professor que está produzindo os diários.

A escola, por sua vez, também deve oferecer este cuidado ao outro - que, aqui, é o professor que produziu o diário. Documento a partir do qual a instituição pode conhecer um pouco mais o professor e cuidar dele - pois esse

cuidado (ou a falta dele) revela um dos funcionamentos da instituição que, entre outras coisas, forma em serviço, inclusive a partir da produção, leitura e interlocução dos diários – pois quem lê compromete-se em dizer ao autor o que significou sobre o conteúdo dos diários a partir da leitura.



Pensando em levar estas questões teóricas e filosóficas para o âmbito da autoformação nas escolas a partir da escrita e leitura de diários, vejo alguns entraves e algumas possibilidades.

Os entraves e as possibilidades estão estreitamente interligados. São, na verdade, inversamente proporcionais uns aos outros. Gostaria de apontar dois destes entraves, já procurando estabelecer a relação com as possibilidades.

O primeiro está relacionado ao pretense vínculo de confiança que se faz necessário para entregar, por escrito, aos outros – direção, coordenação pedagógica, demais colegas professores, por exemplo - os seus pensamentos, emoções, sentimentos, (des)afetos advindos da realização cotidiana do trabalho. O segundo diz respeito a uma questão de ordem prática do cotidiano das escolas, dos professores e coordenadores pedagógicos: tempo.

Trago antes desenvolver esses dois aspectos, uma citação do texto *A Escrita de Si* (2006) de Michel Foucault e também dois trechos da entrevista feita com a diretora e retomar um trecho da entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Faço isso para explicitar o que penso em relação aos entraves e possibilidades do uso dos diários para a

autoformação nas escolas, dialogando com o que se apresenta nestes excertos:

A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física. “Tu me escreves com freqüência e te sou grato, pois assim te mostras a mim (te mihi ostendis) pelo único meio de que dispões. Cada vez que me chega tua carta, eis-nos imediatamente juntos. Se ficamos contentes por termos retratos de nossos amigos ausentes (...) uma carta regozija muito mais, uma vez que nos traz os sinais vivos do ausente, a marca autêntica da tua pessoa. O traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o que há de mais doce na presença: reencontrar.” (FOUCAULT, 2006, p.156).

Pesquisadora- Tu falaste que tem que registrar o trabalho diariamente, que é obrigatório. Por que é preciso registrar?

Diretora - Eu acho que a gente não está aqui por acaso. (...) A gente, como professora, tem esta coisa muito reflexiva. Cada atitude que a gente tem a gente pensa ‘por que isso, por que aquilo’. É aquela coisa meio cósmica também: Nada é por acaso, por que isso aconteceu? O que eu tenho que aprender com isso, sabe? Essas perguntas são momentos de expansão de consciência. Eu acho que educar ou educar-se passa acima de tudo pelo autoconhecimento. Não apenas pela questão dos conteúdos ou pelo profissional, passa pelo pessoal (eu não gosto de dividir pessoal e profissional, mas a gente divide por questões didáticas. Por que é tudo junto.). Então, este aprender que a gente vive, ele tem muito do reflexivo. São muitas coisas numa manhã ou numa tarde com os alunos, se a gente não pára pra registrar, as coisas passam. E não só por isso, mas é o momento em que de repente eu estou escrevendo eu posso ver: Mas será que é isso mesmo? E aí eu já mudei tudo. Eu reví o dia anterior e vi que não era bem aquilo. Por que são muitos tempos no relatório. Tem o tempo futuro: do planejamento. Que aqui na escola pode ser semanal

ou quinzenal. Depende do professor. Ele sabe que aquele planejamento é um primeiro momento de registro. Ele pode escrever a caneta e depois ele vai riscar por cima, com outra cor. Não tem problema nenhum ser rabiscado. O importante é que seja a caneta, e que fique lá o registro do jeito que for. Relatório não tem que ser bonito, tem que ser legível. Então se eu for lá e riscar tudo bem. No dia-a-dia a gente põe os itens do que vão fazer. Só os itens. (...). E aí depois ela vai refletir o que ela quiser. (...) Tem muitas possibilidades. A professora está livre para a cada dia eleger o que ela quer refletir. O que vier da inspiração dela, ela vai escrever.
(Entrevista com a Diretora da escola)

Eu quero te dizer que eu faço o relatório da minha vida desde 83. Tenho 8 cadernos de brochura. Tem poesia, tem delírios, tem desenhos, tem escrita, têm relatos, fotografias. E é uma delícia reler. Eles ficam numa gaveta fechada, por que, claro, são da minha vida, são histórias pessoais. A minha filha diz, por que eu tenho uma letra muito ruim, mas ela consegue ler. E a minha filha diz: quem bom que só eu sei ler. (...) É uma história... Não sei... Eu tenho vínculo legal com esta coisa do registro.
(Entrevista com a Diretora da escola)

O estilo de cada diário? Isso eu te digo que é muito pessoal. Cada diário que tu vai pegar aqui na escola tu vai ver que tem uma alma diferente. Tem a ver com aquele desejo da pessoa que escreve, sabe? (...). Eu faço a seguinte orientação: eu faço com que cada uma pense naquele diário como um confidente e um orientador ao mesmo tempo. Eu acredito que a partir do momento que tu leste o que tu escreveu, no dia seguinte tu mesma vai saber que caminho tomar a partir daquilo. É assim que eu vejo o diário. E é isso que eu tento passar para as professoras, para as auxiliares.
(Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da escola)

É possível visualizar, nos trechos das falas da coordenadora pedagógica e da diretora da instituição pesquisada, a intenção de que os registros diários nesta escola sejam o mais 'reflexivo' possível.

Por 'reflexivo' estou entendendo: que seja uma narrativa de si mesmo, que guarde os pensamentos mais íntimos das professoras, que sejam transparentes nas suas ações, que demonstrem as alegrias e angústias, que sejam inspirados no que as professoras consideraram mais significativo no encontro com as crianças, que tenham um estilo pessoal, '*uma alma*', que guardem confidências e busquem orientação.

Durante algum tempo fiquei em dúvida sobre as características dos diários que propiciariam a autoconstituição dos professores: que características teria um diário que possibilitaria tomar nas mãos o processo da produção da professoralidade de quem o produz? Por um tempo, pensei e escrevi que o diário reflexivo, com uma narrativa de si mesmo, garantiria, ou ao menos possibilitaria esta formação.

Como registrar tuas dúvidas e desejos no diário como se estivesse falando com um amigo, um confidente quando a relação com o destinatário é de trabalho? O que realmente deve constar por escrito no diário compartilhado para que este garanta um bom entendimento ao leitor? O que vem da inspiração das professoras é suficiente para a coordenação acompanhar o trabalho a partir dos relatórios diários?

(Diário de Campo, agosto de 2009).

No texto anterior - *Querido Diário?* - ao enfrentar os questionamentos de meu orientador, assumi outra posição e penso ter esclarecido que o diário, independente do conteúdo que guarda, é signo do autor que o escreve. Deixa marcas da sua atuação. Deixa vestígios materiais do seu processo de criação.

Ando pensando agora, que o que diferencia um diário de outros, o que faz ter características diferentes um dos outros, é o fato dele ser ou não compartilhado.

Vejamos um exemplo neste sentido. Uma das estratégias que planejei, na elaboração da metodologia de pesquisa e na defesa do projeto de pesquisa, era realizar leituras compartilhadas do meu Diário de Campo com as professoras investigadas. Tal estratégia tinha como objetivo ir compartilhando

meus escritos e, conseqüentemente, a produção de dados com estas professoras investigadas.

Digo, logo de imediato, que esta não foi uma estratégia que foi posta em prática. Não me foi possível compartilhar meu Diário de Campo com as professoras, nem com ninguém. Não consegui. E só consegui dar-me conta - ainda que tenha sido lembrada por elas a este respeito em outros momentos - chegar a esta conclusão e verbalizar isto, já no final da pesquisa de campo, quando entrevistava pela última vez a coordenadora pedagógica da instituição.

Foi, literalmente, um susto. Não sei se mais para ela ou se para mim. O fato é que estávamos as duas, surpresas com a minha declaração. Lembro ainda, sem nenhuma necessidade de recorrer ao diário de campo, dela dizer: “Ah, mas agora eu quero ver este Diário!”. E de eu sorrir e pensar: “Mas não vai ver ser possível, de forma alguma...”.

Este Diário de Campo, e meus diários de professora hoje em dia, distanciam-se muito do que foi meu primeiro diário de professora, no qual a ideia maior era escrever e compartilhar para ser socorrida por minha coordenadora em minhas dúvidas. Hoje, eu não tenho a intenção de que o leiam. Ao menos não na forma como ele está escrito... Meus escritos, da forma como são feitos em meus diários (de campo e de professora) hoje, são apenas para mim, para que eu possa estabelecer as minhas relações. Eu escolho o que compartilhar (como faço com trechos da dissertação).
(Diário de Campo, janeiro de 2009).

O diário íntimo, aquele que se escreve por que deseja, por que necessita, não tem compromisso com a partilha. O autor deste diário não espera leitura e retorno de seus escritos. Este diário não precisa ter organização. Não precisa se preocupar com a linguagem mais adequada. Não tem medo de revelar o que é mais pessoal e avassalador. Este diário pode conter apenas o que vem da inspiração - ou da seleção momentânea, sem intenções - de seu autor.

Na escola onde a pesquisa de campo foi desenvolvida, fazer os registros diários e compartilhá-los é norma. Consta no contrato de trabalho. Independem da vontade do autor e do vínculo de confiança estabelecido (ou não) entre as professoras, coordenação pedagógica e equipe diretiva. Neste sentido, penso que precisamos estar atentos a algumas questões.

Por mais que um professor ou professora tenha compromisso e seriedade com o trabalho, pedir confiança para que ele se entregue por escrito a partir de seus registros diários, não seria um pouco demais? Também não seria pedir demais de um coordenador pedagógico que lesse semanalmente os longos diários narrativos de seus professores e desse retorno desta leitura, também semanalmente, a todos eles?

Mas então, quais seriam os elementos mais importantes - ou indispensáveis, imprescindíveis – do diário compartilhado? Quais características possibilitariam a interlocução, o diálogo entre quem o escreveu e quem vai lê-lo, no sentido de produção compartilhada do trabalho e da auto-formação de ambos?

Fico pensando numa escola com 20 turmas, mais de 30 professores... Como coordenadora, como dar conta da leitura, do retorno do que li, do encontro com os professores? Um registro 'esquemático', contendo elementos importantes do que aconteceu em aula, com as seleções e dúvidas da professora, não contendo mais do que duas páginas, talvez oportunizasse um encontro de orientação mais significativo do que um longo registro narrativo.
(Diário de Campo, agosto de 2009).

Penso que é preciso dizer algumas palavras sobre isso. Os cuidados aos quais quero me referir estão ligados tanto aos autores, quanto aos leitores dos diários. Os autores-professores precisam ter o cuidado para que aquilo que escrevem seja compreensível a quem lê. Que traga elementos importantes para o leitor compreender as características e o funcionamento do cotidiano da sala de aula. E, assim, o leitor possa aprender este professor e seu grupo de

alunos em funcionamento e em produção. Possa dialogar com ele sobre seu processo de formação, visível por escrito a partir de suas anotações.

Os coordenadores-leitores-interlocutores ou diretores-leitores-interlocutores, também precisam demonstrar cuidados. O cuidado de buscar compreender as características e funcionamentos deste professor-autor-interlocutor. O cuidado de colaborar com a formação, mostrando, questionando, afetando este professor-autor-interlocutor naquilo que lhe é necessário – do ponto de vista de seus interlocutores - em determinado momento de sua formação.

Produzi, ao longo desta pesquisa, a ideia de que a (auto)formação acontece o tempo todo, em todos os lugares, dependendo da forma como resolvemos nos colocar no mundo. Não estou em busca da identidade estagnada, tampouco do perfil ideal da professora ou do professor. A produção da professoralidade, que acontece independente de querermos ou não, é a produção permanente de nos fazermos professora. É sabermo-nos em constante produção.

Nossas escritas compartilhadas, nossos diários que circulam entre os diferentes segmentos da escola, configuram-se num instrumento importante para esta formação da qual falo, à medida que nos tornam visíveis (aos outros e a nós mesmos) e fornecem elementos para a discussão em um encontro pessoal de orientação. A escrita, e, portanto, os diários, não substituem o encontro presencial. Ela subsidia, instiga, fomenta, o encontro. Não o substitui.

Esses elementos do diário, no meu ponto de vista, precisam dar ao coordenador pedagógico, condições de entender o que se passa na sala de aula, antes do encontro pessoal com o professor. Não deve ser um diário cifrado, com códigos ou confissões. Ele busca diálogo. É o diário que está, em parte, no lugar do professor. O professor é lido pelo orientador, a partir de um

feixe de signos dele e produzidos por ele (professor), a partir do que consta escrito no diário.



Neste momento da pesquisa, no encerramento, gosto de pensar na possibilidade de existir as duas formas de registro. Um como *hypomnémata*: rascunhos, anotações, frases ouvidas, ditas, pensadas. O instrumento que não busca diálogo com outros, apenas consigo mesmo, embora possa servir aos outros. Outro como correspondência: texto mais elaborado a partir de orientações, buscando partilha, dando ou recebendo conselhos, fazendo-se presente para quem o lê, dando e recebendo informações sobre o estado atual de ser.

O primeiro para o cuidado de si. O cuidado de não se deixar levar pelo automatismo das ações cotidianas. Para ter condições de pensar sobre suas ações sem a preocupação de ser bem ou mal compreendido. O segundo o cuidado com os outros. Cuidado para não perder de vista que a auto-formação não acontece sozinha, ela precisa da partilha, do encontro, para sair dos próprios devaneios e também da inibição, dos medos, dos limites, seja de repertório, seja do alcance do olhar sobre o que está registrando e ganhar acolhida e rigorosidade no encontro com o outro.

Hypomnémata, correspondências. Um ou outro. Um e outro.

Considerações Finais

Se por um lado o diário pode ser um instrumento que organiza o trabalho, que possibilita a apropriação sobre este trabalho por parte do professor, que dá continuidade a formação em equipe, que dá visibilidade às formas como estamos sendo professor ou professora, que possibilita conhecermos os funcionamentos em funcionamento do autor dos diários, por outro, sabemos, também é um instrumento que marca o lugar das relações hierárquicas dentro de uma instituição.

Então não há o que ser feito? Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come? Devemos fazer um diário para as exigências da Instituição e outro para os meus desejos e necessidades? Existe alguma possibilidade entre estes dois lugares?

Eu penso que é preciso haver. Penso que de algum modo o diário deve deixar de ser apenas um instrumento de uso obrigatório e passar a ser um instrumento de apropriação da própria prática de uma equipe de trabalho. Equipe que trabalha de acordo com um Projeto Pedagógico e que, a partir dos registros diários pode ir visualizando – e reconduzindo caso necessário - este projeto no cotidiano. Penso que é preciso fazer um exercício de confiança entre a equipe pedagógica. Não entregar-se. Mas confiar.

Hoje, conversando com o Gabriel, lembrei meu início com os diários compartilhados na Escola. Lembrei de como, sem mesmo conhecer as pessoas que lá trabalhavam, confiei à coordenadora pedagógica minhas dúvidas, meus medos, minhas angústias por estar ingressando na Educação Infantil. Talvez eu tenha sido realmente muito ingênua. Talvez eu tenha produzido muitas provas contra mim mesma. Mas eu não fui traída em minha confiança pela coordenadora com quem, a pedido dela, compartilhei meu diário. Ao contrário, fui acolhida. A análise que faço hoje é que aquela relação permitiu que a escrita me trouxesse as vantagens que hoje percebo e que me fizeram desenvolver esta pesquisa. (Diário de Campo, outubro de 2009).

Foucault (2004), ao falar das correspondências, fala que a escrita é um exercício que traz vantagens para quem escreve: “É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa” (432p.). E traz vantagens também para quem lê: “ajudamos o outro no seu caminho” (433p.).

Escrever, reler seus escritos, dar a ler seus registros a outro, receber conselhos, dar conselhos, recobrar o já vivido, visitar acontecimentos significativos, visualizar as marcas, lembrar aprendizagens. “Os conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo.” (Foucault, 2004: 434p.). Estas são as funções que o diário pode desempenhar para quem o escreve. O diário, documento de processo. Documento do processo de produção da professoralidade de quem produz o diário.

Ao trocar correspondências com Lucílio, Sêneca utiliza seus *Hypomnêmata*. Relembra as leituras importantes que fez, os pensamentos que teve, as idéias que encontrou, e, “colocando-as à disposição do outro, reativa-as para si mesmo.” (434p.)

Organizei a minha pesquisa em torno da intuição de que havia um modo de compartilhar os diários de professores nas escolas sem que as relações hierárquicas, a persecutoriedade, ou a guerra de vaidades, muito presente na maioria das escolas, interferisse no processo de aprendizagem que esta dinâmica possibilita.

Depois, com o desenvolver da pesquisa, com as leituras realizadas e com as intervenções da banca de qualificação e de meu orientador, comecei a pensar que isso era romantismo exacerbado de minha parte. Que a partilha dos diários não poderia dar-se por decreto. Que uma coisa é compartilhar seus escritos com quem tu realmente confias. Outra é fazer isso por determinação da instituição. Passei a pensar que esta obrigação em compartilhar os diários

silenciaria as questões realmente importantes para a professora que os escreve.

Por último, ao fim da pesquisa, descubro os *hypomnémata* e as correspondências na Antiguidade como escritas de si. Como técnicas na constituição da si. Como cuidado de si e cuidado com os outros.

Gosto, atualmente, da ideia de tomar meus registros – meu diário de aula, de professora e meu diário de campo, da pesquisa de mestrado - como *hypomnémata*. Como material que pretende encontrar interlocução apenas comigo mesma. Como documento de processo que me revela. Que guarda meus vestígios, meus signos apenas a mim. Que me possibilite sair do automatismo e me coloque a pensar sobre minhas escolhas.

Todo o processo de aprendizagem que vivi, nos quase 3 anos de mestrado, e que resultou nestes textos que aqui apresentei, produziu outra Sariane. Que teve que romper com o que vinha sendo para encarar a nova versão. Difícil. Dolorido. Quase triste perder-se assim. Mas necessário. Tornar-me outra versão de mim mesma não está sendo melhor nem pior. Muitas insistências permanecem em mim. Marcas insistentes que estão em permanente re-atualização.

Gosto, agora cada vez mais, de tomar minha dissertação - registro compartilhado, que, assim como meus diários, também guarda um feixe de signos sobre e produzidos por mim – como uma carta que escrevo a amigos próximos. Amigos com os quais tenho algumas afinidades. Com os quais quero aprender. “Ter-se em mãos permite o exercício da partilha” (Pereira, 1996:273p.). Isso só me foi possível pelo exercício da escrita solitária, pelo exercício de escrita compartilhada e pela confiança que me permiti exercitar.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (Dissertação, Mestrado em Educação).

CAVALCANTI, Zélia (coord.). **A história de uma classe**: alunos de 4 a 5 anos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política – volume 5**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Quando as imagens não falam mais que as palavras. **Pátio Educação Infantil**. Ano IV, nº 12, novembro 2006/fevereiro 2007. p. 10- 12.

LOURO, Guacira Lopes. **A escola e a pluralidade de tempos e espaços**. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século : cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. P.119-130.

_____. *Notas para dar conta de uma promessa*, 2002 (digitado).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda, OLIVEIRA, Eloísa Raquel de, MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC-SP, 1996. 298p. (Tese, Doutorado em Supervisão e Currículo).

RIPOLL, Daniela. “**Aprender sobre sua herança genética já é um começo**”: ou de como se tornar geneticamente responsável... Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese, Doutorado em Educação).

SALINGER, Jerome David. O apanhador no campo de centeio. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1987.

SALLES. Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SALLES. Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte 2.ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (Dissertação, Mestrado em Educação).

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.137-179.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.184-205.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.184-205.