

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS E OS PROCESSOS METACOGNITIVOS NA PRÁXIS EDUCACIONAL

*Jussara Midlej*¹

RESUMO

Este artigo fundamenta-se nas discussões que têm orientado o debate acerca da formação de profissionais da educação e da práxis educacional numa perspectiva crítico-reflexiva, apontando para uma redefinição do papel docente. Ao longo do texto, a pesquisa-ação é tomada como uma das alternativas no processo de formação de gestores-pesquisadores. O estudo apresenta uma concepção de pesquisa como atitude do profissional que investiga sua própria prática no intuito de aperfeiçoá-la continuamente, tendo o Diário Reflexivo como um dos instrumentos de reflexão e tematização das experiências vividas. Aliado a isso, aborda a estrutura do pensamento das pessoas, envolvendo a reflexividade em dimensões metaprática e metacomunicativa, produzindo-se, por meio de interiorização progressiva, condutas de desvelamento das experiências e das percepções, explicação, argumentação e conseqüente aprimoramento do trabalho educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Práxis educacional. Professor-pesquisador. Diários reflexivos.

REFLEXIVE DIARIES AND THE MET COGNITIVE PROCESSES IN THE EDUCATIONAL PRAXIS

ABSTRACT

This paper is based on the discussions that have oriented the debates about the professional educational training and the educational praxis in a critical-reflexive perspective, which points to a redefinition of the role of the teacher. This action research is taken as an alternative in the process of researcher and manager formation. The study presents a research concept in which the professional researches his/her own practice with the objective of continually improving it. The study uses the Reflexive Diary as an instrument to reflect on living experiences. Besides, the study addresses the structure of people's thought, involves reflectivity in met cognitive dimensions, and produces development procedures of experiences, perspectives, explanations, discussions, and a consequent betterment of educational task.

KEY-WORDS: Teacher training. Education praxis. Researcher. Reflective diaries.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Não há ensino de qualidade, reforma educacional, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de profissionais da área de Educação. Nesse sentido, há uma tendência contemporânea de formar agentes sociais, no dizer de Veiga (2002, p. 84), “capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem e de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”. Nessa perspectiva, a formação de pessoas para atuar nesta categoria deverá acontecer na direção de ampliar a autonomia destas, criando-lhes possibilidades de aquisição e ampliação de elementos conceituais propiciadores de uma consciência crescentemente crítico-reflexiva, tanto num nível individual quanto coletivo. Diante disso, é de suma importância, nessa atualidade,² que os professores aprendam a pensar de forma sofisticada antes que possam ensinar os estudantes a fazê-lo³ (KINCHELOE, 1997, p. 38; LIBÂNEO, 1999, p. 27-29).

A esta perspectiva de configuração da profissão do agente educacional, conjugam-se os estudos etnográficos e até a análise do discurso num compromisso com um projeto de educação crítico, emancipatório. Novamente é preciso destacar-se a importância do estudo do pensamento prático – não apenas dos professores, também dos gestores – como fator que influencia e determina a práxis⁴ educacional, verificando-se que eles possuem teorias (teorias práticas, implícitas de ação) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como estes pensam e atuam na sala de aula e fora desta,

permanecem provavelmente inconscientes para eles ou, pelo menos, pouco articuladas internamente (MARLAND; OSBORNE, 1990, apud VASCONCELOS, 1998) necessitando, na organização dos cursos de formação profissional, serem amplamente desveladas. Necessário se faz, portanto, num processo formativo, aliar-se à pesquisa, buscando identificar e desvelar diferentes concepções a respeito da atividade docente e das formas de gestão educacional como práxis, ampliando as possibilidades de trabalhá-las conscientemente e ressignificá-las, se necessário. Paulo Freire (1978) afirma que o poder transformador da práxis, ao surgir do processo dialético⁵ da ação/reflexão torna-se capaz de produzir uma nova compreensão da realidade.

Assim, o estudo dos processos metacognitivos, através dos quais se aborda a estrutura do pensamento das pessoas, envolvendo a reflexividade em dimensões metaprática e metacomunicativa, tem utilizado conceitos diferentes para designar os mesmos componentes das teorias implícitas destes. Para configurar este aspecto do saber dos profissionais da educação como agentes sociais,⁶ têm sido utilizados termos diversos como: conhecimento prático pessoal, reflexão como experiência de construções e reconstruções pessoais, epistemologia da ação, da reflexão e do conhecimento em ação, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, ação comunicacional, sabedoria prática, metáforas, crenças, lucidez. Qualquer que seja o vocábulo ou a expressão, ele/a designa, de

² Cada atualidade reúne movimentos de origem e de ritmos diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente do tempo de ontem, de anteontem, de outrora [...] o presente e o passado esclarecem-se mutuamente, com uma luz recíproca (BRAUDEL, 1989, p. 18-21).

³ Este argumento remete à condição do *novo espectador* que se encontra num ambiente polifônico e polissêmico que se abriu para todos, com o enfraquecimento dos grandes referentes unidimensionais de significação (SILVA, 2001, p. 19).

⁴ A práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, [...] não transforma o mundo [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-208).

⁵ Dialético aqui entendido como o modo de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição [...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação/intervenção (FRIGOTTO, 1994, p. 77).

⁶ Esses profissionais, como agentes sociais, deverão ser capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social da Escola, numa perspectiva crítica e emancipadora (VEIGA, 2002, p. 82-83).

modo implícito, uma forma de reflexividade quando o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise, tentando perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir. Se este funcionamento reflexivo for trabalhado e utilizado de modo sistemático e crítico, torna-se uma verdadeira alavanca de formação interativa, produzindo-se, por meio de interiorização progressiva, condutas de desvelamento das experiências e das percepções, explicação, argumentação, aprimoramento do trabalho educacional e, espera-se, implementação de renovadas condutas. Vista deste modo, a metacognição deve ser encarada, nesse contexto, como o *pensar sobre o pensar* entrelaçado à reflexão-na-ação e à reflexão-sobre-a-ação-na-ação educativa, (SCHÖN, 1992, p. 80-91) envolvendo, em termos *vygotskianos*, uma interação mediatizada⁷ e ativa entre os diversos elementos multifacetados da sociedade. Ainda que tais conceitos se apresentem como recentes, as origens desta perspectiva remontam a John Dewey (1989, p. 25), o qual, em 1933, defendia que no ensino reflexivo ensinava “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para as quais tendem”. De seu pensamento, portanto, deriva a necessidade de formação de profissionais da educação que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que tal ação venha a se constituir num instrumento de desenvolvimento do pensamento e da sua atividade.

Falar de ações reflexivas e de profissionais reflexivos leva a constatar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais a uma reflexividade interativa e mediatizada nos

professores e gestores educacionais, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que estes devem dominar para concretizar este modelo de ação. É relevante ressaltar que estas aptidões dizem respeito mais a habilidades cognitivas e metacognitivas, que remetem ao desenvolvimento das funções mentais superiores, do que a destrezas de conduta, ao contrário do que se pensava anteriormente (GARCIA, 1992, p. 61-64). As funções psicológicas superiores tratam-se de um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky, são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, como estruturas orgânicas (REGO, 1995, p. 26).

Assim sendo, a primeira atitude necessária para uma postura reflexiva é a mentalidade aberta e flexível que não limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Nesse sentido, o sujeito integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher de modo crítico os fatos independentemente da sua fonte, de prestar mais atenção e ampliar o olhar sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro, admitindo a possibilidade de relativizar mesmo aquilo em que mais acredita (DEWEY, 1989, p. 43). Esta atitude conduz, portanto, a identificar e a respeitar diferentes nuances, a prestar atenção nas alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de *errância*, ao aceitar cometer erros e a considerá-los como inerentes ao aprendizado, a assumir riscos, a administrar incertezas, a examinar as razões do que se passa na sua ação educativa, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe (CHARLIER, 2001, p. 93; PERRENOUD, 2001, p. 175; 2002, p. 13).

⁷ A mediatização, como característica da espécie humana, supõe a utilização de intervenção intencional no sentido de provocar uma transformação, uma adaptação (FONSECA, 1998, p. 59-63; MENTIS, 1997, p. 13-14).

Estágio-pesquisa: configurando caminhos

Nessa direção epistemológica, foi proposto a um grupo de alunos,⁸ no bojo de uma ação que teve a pesquisa como princípio formativo, a utilização, em ambientes de estágio, de um instrumento de registro e reflexão de pensamentos e ações – o denominado Diário Reflexivo. A intenção era a de que este pudesse servir de elemento essencial à formação de um profissional mais atento e consciente, questionador de seu pensamento e de sua própria ação. O Diário de Aula (ZABALBA, 1994) ou Diário Reflexivo (ANDRÉ; DARSIE, 1999) é um instrumento de investigação didática comumente usado para registrar as experiências, as realizações e as aprendizagens dos professores e de seus alunos, num processo de retroalimentação das vivências da práxis pedagógica.

A concepção e a subsequente implementação da Habilitação em Gestão Educacional⁹ para egressos de Pedagogia vêm se desenvolvendo, na perspectiva de ampliar as possibilidades de o profissional da área atuar como um agente social. Desse modo, o curso foi concebido tendo como base de formação a pesquisa e a reflexão da prática – na pretensão de que ambas funcionem como meios de produção de conhecimento e de intervenção na práxis. Na sua acepção, o problematizar, o indagar e o duvidar são partes integrantes da formação e da citada práxis educacional. Assim, a pesquisa, imbricada com o estágio, acontece como procedimento científico de construção de conhecimento e como processo formativo, no entrelaçamento entre formação, pesquisa e o exercício da profissão. Numa

ambiência de pesquisa como relação teoria/prática, como práxis criadora e autocriadora.

Nesse contexto, os primeiros registros no Diário Reflexivo dos alunos egressos, em ambiências de estágio/pesquisa foram, ainda, de insegurança e cada um lembrava, quando lidos coletivamente, dos versos do compositor Caetano Veloso em *Sampa* (1978)¹⁰ – ao compor e cantar, poeticamente, seu medo diante do novo – “[...] à mente apavora o que, ainda não é mesmo velho [...]”.

Viu-se surgir, assim, os primeiros registros realizados em campo e estes disseram, muito bem, desses versos-sentimento:

[...] em princípio, senti muita dificuldade em escrever no Diário, pois este não era mais meu diário de adolescência que ninguém tinha acesso e, sim, um instrumento em que eu iria relatar meu dia-a-dia como professora-pesquisadora (Aluna A 719).¹¹

Meu primeiro contato com o Diário é instigante e, ao mesmo tempo, estranho. Sempre detestei expor num papel o que sentia [...] e agora sei que ele será lido por professores. Tentarei, no entanto, expor minhas angústias e minhas experiências no processo do estágio em movimento [...] (Aluna A 1214).

Sobre isso, Welfort (1996, p. 38) pontua que “escrever é muito difícil porque deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida”. Pôde-se vivenciar esta realidade por inteiro: no decorrer das primeiras sessões, em meio a naturais resistências, os alunos-profissionais demonstravam seus receios e suas incertezas. Os poucos que se *arriscavam* a escrever resistiam à

⁸ Egressos do curso de Pedagogia do campus de Vitória da Conquista e já atuantes no mercado de trabalho na área de Educação, de volta à Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb) para cursar a Habilitação em Gestão Educacional (2004.1).

⁹ Curso de Habilitação em Gestão Educacional proposto por mim e pelos colegas Andréa Lago, José Jackson Reis dos Santos e Sandra Márcia Campos Pereira, da Uesb/DFCH, para acontecer em dois semestres letivos.

¹⁰ Composição datada de 1978. Aqui, citada como a faixa 9 do CD 836.528-2 – *O Melhor de Caetano Veloso* – Sem lenço e sem documento – Selo Philips, Poly Gram do Brasil, 1994.

¹¹ Esta codificação foi feita tomando como base a lista de frequência às sessões presenciais de trabalho acadêmico com o grupo citado. Tal lista, enumerada de cima para baixo e vice-versa, recebeu esta codificação como forma de preservar as identidades dos sujeitos citados.

socialização de suas idéias e dos escritos realizados nos ambientes escolhidos para os estágios-pesquisa em movimento. Nesse processo, a pesquisa como princípio educativo, ao ser pensada na perspectiva de pesquisa-ação¹² perpassa toda a organização curricular da citada Habilitação, compondo, no cerne do estágio, o elemento diferencial constitutivo da práxis: a interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática). O Diário Reflexivo aqui, encaminha a prática, de novo, à teorização e *convida* os agentes sociais, à luz de suas próprias reflexões, a desenvolver suas potencialidades de compreensão do contexto, instigando-os a transformarem-se, transformando.

A reflexão na ação e sobre a ação

Nas sessões presenciais¹³ continuou-se a insistir na necessidade da sistematização das experiências vividas e refletidas nos Diários Reflexivos. Ficou visível que, com o tempo, as resistências dos alunos em escrever foram sendo vencidas. Aos poucos, os egressos do curso de pedagogia foram criando o hábito de registrar intenções e ações, lê-las para o grupo em classe, avaliando os graus de percepção e realização possíveis nas diferentes situações. Nas semanas que se sucederam, já se podiam ver registros como este, transcrito abaixo, serem lidos para todos:

Ao reconhecer a importância do Diário como instrumento de classificação, reflexão e concretização de meu pensamento [...] me disponho a registrar, da melhor forma, o exercício de ações e do que interessar na minha construção de conhecimento, objetivando meu foco de pesquisa (Aluna A 620).

Transparece, assim, no depoimento anterior, a reflexão como componente essencial da análise que une o pensamento e ação como investigação e esta, quando colocada no mesmo nível da responsabilidade intelectual, a gerar, como se vê, uma categoria essencial apontada por Dewey, na experiência da reflexividade e da produção de saberes interligada à práxis:

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1989, p. 44).

Vê-se, pelo depoimento, que ser intelectual responsável significa, além disso, procurar conhecer, desvelando os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas de seus propósitos utilitários, processando informações contextuais e encarando “cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras” (DEWEY, 1989, p. 93).

Essa “força em movimento” a que Dewey se refere constitui-se como a correspondência entre plano-ação-reflexão, compondo a análise que une o pensamento à ação em contextos sistêmicos complexos, não-lineares, o que não quer dizer, em absoluto, que esta não esteja comprometida com o rigor e a cientificidade do processo. O citado ato parece potencializar a compreensão mais acurada de situações reais num processo metacognitivo e metaprático importante. Acerca disso, Pereira (2000, p. 165)

¹² A pesquisa-ação aqui, tal como a idealizou Kurt Lewin na década de 1940 nos Estados Unidos, como base para a melhoria da ação prática, tendo o envolvimento de pessoas em espirais de ação-reflexão-ação no seu cerne (ELLIOT, 1993).

¹³ Acontecidas em dez horas/aula, duas vezes por semana, (e nos demais dias, sob a orientação dos outros colegas citados nas dependências do *campus* universitário da Uesb em Vitória da Conquista).

muito bem assevera que “reconhecer a importância da reflexão na ação e sobre a ação é reconhecer que os contextos humanos são instáveis e que os problemas que surgem neles podem ser originais e únicos e são, definitivamente, passíveis de mudança”.

Atesta, também, o que está sendo discutido, um registro selecionado num Diário Reflexivo de uma professora atuante em classes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista e participante de um Programa de Formação para Professores:

Arrumei a sala em semicírculo e, primeiramente, fui chamando aqueles alunos que se dispusessem a apresentar o trabalho realizado. Eles foram vindo aos poucos, um a um, lendo os textos e recebendo os aplausos. Foram textos muito interessantes: houve até alunos que criaram diálogos críticos com temas atuais [...] outros tiveram dificuldades em escrever de modo claro e, mais ainda de ler na frente de todos. Gostei dessa atividade, pois pude perceber que a apresentação oral incentiva os alunos a ouvir e respeitar o que os outros colegas criam e que isso precisa ser trabalhado em minha classe mais vezes. Vou procurar realizar mais atividades desse tipo: percebi que os meus alunos estão tímidos nas apresentações e, também precisam parar para ouvir mais os colegas [...] (Professora B 19).

Vê-se aqui, claramente, que a práxis educacional, aliada a um agir epistêmico metacognitivo e comunicacional, acaba sendo exercida como diálogo, se contrapondo a modelos tradicionais de educação. Estes juízos pessoais são, por seu próprio caráter, sempre discutíveis e devem estar abertos a reinterpretações através da prática reflexiva e não em relação a pontos fixos e imutáveis (PEREIRA, 2000). E isto ocorreu com a referida professora, ao explicitar, no seu Diário, a sua gestão da situação pedagógica: ali, ela exerce

a pesquisa como uma prática acessível e cotidiana, processando informações colhidas na realidade e selecionando indicadores representativos que a auxiliam a interpretar os sinais e utilizá-los para a tomada de decisões. Ao afirmar que “vou procurar realizar mais atividades desse tipo [...]”, ela exterioriza uma ação metacognitiva, demonstrando a força que possuem os dados empíricos como fundamento de uma melhoria da práxis educacional. Assim sendo, o desvelamento do experienciado ampliou sua compreensão acerca do fenômeno vivido, terminando por deliberar novas ações futuras, em outros níveis. Acaba por demonstrar o cumprimento de um dos objetivos da implementação do Diário Reflexivo em classe.

Paulo Freire (1996, p. 43-44) explica o movimento realizado pela professora com as seguintes palavras: “A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Dewey e Schön: o desenvolvimento reflexivo na formação humana

Dewey (1989) se refere à atitude do entusiasmo em ação como a predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Assim, constituiu-se em objetivo a ser alcançado, tanto individual quanto coletivamente no grupo trabalhado, a aquisição de tal atitude atrelada a uma prática reflexiva, acreditando-se serem estas suscitadoras de processos evolutivos na aprendizagem humana. Sob tais bases, o registro das experiências e idéias pôde suscitar e estabelecer a reflexividade já citada e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória do pensar e do realizar na área educacional. Um dos alunos da citada Habilitação em Gestão Educacional

atesta o que está sendo dito, ao pontuar no seu Diário Reflexivo:

Como educador me questiono e reflito acerca desses meus dezesseis anos dedicados à educação: será que o nosso sistema não tem jeito?! Como esperar que a educação seja um dos ícones de transformação, se quem está à frente das Instituições manipula, dita e determina regras? [...] penso que preciso dar um 'adeus' a esta área [...] me sinto explorado profissionalmente e pouco reconhecido financeiramente. (Aluno A179).

Donald Schön foi um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, contribuindo sua obra para popularizar e estender ao campo da Educação as teorias sobre a epistemologia da prática. Desse modo, a partir da noção de *reflective action* de Dewey, ele argumenta favoravelmente a essa ação no exercício profissional, afirmando que, na medida em que a pessoa “conversa” com a situação e “ouve” o que ela tem a dizer, “verbaliza” os seus próprios processos de reflexão e tende a avançar na concepção e na realização de seu fazer. A teoria de Schön (1992, p. 80-91) é centrada em noções fundamentais que caracterizam a reflexão sobre a prática do dia-a-dia. A primeira delas é o conhecimento-na-ação que se refere ao conhecimento demonstrado na execução da prática, o que se denomina nesse artigo de saber experienciado, um *a priori*. É a inteligência manifestada no *know how*, na experiência. A descrição do que se praticou correspondente à reflexão que ocorre simultânea à ação, ele a denomina de “reflexão-na-ação”. Há, nesse caso, apenas um distanciamento breve da situação e os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Schön (1992, p. 85) afirma que esse processo tem a ver com incerteza e confusão, enfatizando muito bem que aprender sem ficar confuso é impossível.

A reflexão, realizada a partir da reconstrução mental da ação, é chamada por ele de “reflexão-sobre-a-ação” e refere-se às análises que a pessoa realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria atividade, o que lhe permite refletir a partir de retrospectivas do vivenciado, configurando-se, aí, numa tomada de consciência sobre seu autodesenvolvimento. Este autor, ao referir-se à profissão docente sob a ótica da reflexividade, afirma:

[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. Mas, também parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão [...] se não ficar confuso jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (SCHÖN, 1992, p. 85).

O exercício da indagação reflexiva, ao proporcionar um retorno ao que foi realizado, produz um efeito “reverberador” no sujeito, que o faz repensar a ação praticada, dando-lhe novos subsídios para reformulá-la em outros níveis, se for o caso. É a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, ato que ultrapassa os três primeiros movimentos e que facilita ao profissional uma tomada de consciência dos problemas da práxis educacional, superando os limites didáticos da própria aula (SCHÖN, 1992, p. 54-59).

Novamente, registros de uma aluna-profissional, também da citada Habilitação, ilustram esse movimento reflexivo, essa tomada de consciência:

Diante da violência de alguns alunos, eu, como uma das gestoras daquela instituição, naquele momento, só pude dizer: ‘quero ir logo para minha casa!’ [...] sinceramente, não sei o que fazer para tranquilizar meus colegas e a mim mesma. Será que a polícia, na escola, vai

fazer mal? Ou será que deveremos expulsar da escola os ‘alunos problemáticos?’ Será que os violentos não estamos sendo, nós, corpo docente e gestores? [...] estou um pouco aliviada, mas a presença de policiais, na escola, me incomoda [...] neste momento, estou chorando, quero *sumir* [...] estou, já, começando a crer que a violência está em nós, corpo docente e gestores [...] excluimos nossos alunos quando os tratamos sem afetividade ou achamos que eles não têm condições de aprender [...] precisamos pensar em ações de resgate de auto-estima para todos (Aluna A 251).

Percebe-se que, à medida que o profissional coloca questões do seu cotidiano como situações problemáticas, se indaga sobre estas e busca, em seus estudos e nas interlocuções individuais e/ou coletivas, interpretações para aquilo que está sendo vivenciado. Com isto adquire melhores condições de ampliar sua compreensão da situação, relativizando, confrontando, emitindo opiniões e buscando respeitar diferentes pontos de vista, exercitando o pensamento crítico, repensando os fundamentos teórico-metodológicos que embasam seu pensamento e o trabalho educacional; enfim, comprometendo-se mais com as possibilidades de reorientação das ações no momento mesmo em que estas se processam. Num processo formativo que possua como base a ação reflexiva, aprende-se vivenciando coletivamente, aprende-se pensando, descrevendo, compreendendo, interpretando: aprende-se o significativo (PEY, 1986, p. 45).

A investigação em ação e a análise da práxis educacional, tendo como apoio os Diários Reflexivos, são algumas estratégias possíveis de formação do professor e do gestor educacional nessa atualidade. Essa concepção de formação profissional deixa claro que é o exercício da profissão que constitui verdadeiramente o quadro de referência, tanto da formação inicial quanto

da continuada, bem como da pesquisa em educação nessa nova etapa em que a humanidade está vivendo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1999, p. 26).

Nesse sentido, reafirma-se que os Diários Reflexivos, num processo de uso privilegiado da Língua, proporcionam, durante todo o “percurso didático”, além de um entrelaçamento dos pressupostos teóricos com a prática, uma investigação didática das situações e experiências que vão sendo vividas pelos docentes ou gestores, numa perspectiva de pesquisa-ação. E isto, tanto na condição de alunos quanto na de profissionais, ensejando elementos de validação, ou não, das novas aquisições no sentido de revigoramento dos saberes; esse processo, traduzindo-se num rico processo metacognitivo que pode acionar as metacompetências – saber-analisar, saber-refletir, saber-justificar, através de um trabalho sobre as próprias práticas e experiências. Visto sob tal prisma, o pensar epistêmico sobre a própria vida e sobre o processo educacional revela a importância de se olhar o ato educativo, não apenas na perspectiva do sujeito cognoscente, devendo-se levar em conta, também, a dimensão política do ato de viver, convivendo. Além disso, esta ação revigora as possibilidades de aprender a aprender e de se ver atuando em variados contextos de um modo mais atento e em níveis mais ampliados.

Nessas condições, a reflexão deve ser centrada na tematização das práticas – no sentido de olhar para a práxis educacional como um objeto sobre o qual se pode pensar – e seguir desenvolvendo-se coletivamente, através da explicitação do vivido, construído, reconstruído, visando, além do auto-aprimoramento, a renovação do próprio processo de ensino e aprendizagem (ALTET, 2001, p. 28-35; MIDDLEJ, 2003, p. 35; WEIZ, 2000, p. 123-124).

Zabalza (1994, p. 30) fala disso e ratifica, muito bem, tais assertivas:

Na narração que o Diário oferece, os professores reconstroem a sua acção, explicitam simultaneamente [umas vezes com maior clareza que outras]o que são as suas acções e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais acções.

Welfort (1996, p. 41), por sua vez, “dialoga” com Zabalza e corrobora:

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de se voltar ao passado, enquanto está-se construindo a marca do presente. Nesse sentido o registro escrito amplia a memória e historicifica o processo [...].

É um fato que, na reconstrução das acções expressas, por escrito, nos instrumentos de reflexão, as condutas auto-observáveis passam por um processo metacognitivo dirigido por operações mentais complexas que as afastam do automatismo. Nesse contexto informativo sistematizado e intencional, a atuação das pessoas é exercida de acordo com seus julgamentos de modo dinâmico e dialético, através de suas observações e registros.

Com referência ao acesso às citadas funções superiores – essenciais às novas tarefas do professor-profissional – Vygotsky (1991, p. 59-65) amplia essas discussões ao afirmar que no desenvolvimento cultural do indivíduo todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual. Inicialmente entre as pessoas (interpsicológica ou social) e depois no seu interior – intrapsicológica ou pessoal, colocando em destaque, assim, o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos, especialmente se houver a interação e intermediação (dialogismo) do outro, ratificando:

Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. [...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1991, p. 64, 101).

Vê-se, assim, que na concepção sócio-histórica é dada uma importância especial à interação entre as pessoas e, assim, também à escola. O aluno precisa do professor (um dos mediadores mais experientes) e dos colegas para exercer sua acção sobre o meio social e cultural sistematicamente. Numa relação dialética com estes (intervenção deliberada), ele é capaz de desenvolver e potencializar sua percepção, organizar os elementos percebidos, compreender o inter-relacionamento das acções humanas e dos fenômenos naturais, desenvolvendo funções psicológicas cada vez mais sofisticadas. Sob esse prisma, o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento destas funções.

Em seu texto **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**, Zeichner (1992, p. 115-123) defende a ideia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender ao investigar e partilhar seus pontos de vista com seus pares, socializando-os. O autor também sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação, o compartilhamento de registros, o que proporciona ao profissional uma forma pessoal de reconstruir o conhecimento, fortalecer-se e de agir de modo diferenciado do que agia.¹⁴ Assim, na utilização do Diário Reflexivo, de modo sistematizado e intencional, nos processos de formação de agentes

¹⁴ Um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky é a complexidade da estrutura humana que deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social (REGO, 1995, p. 26).

da área de Educação, esta se identifica com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. A pesquisa, sob estas novas nuances constitui-se, portanto, como um princípio formativo da maior relevância.

Um outro ponto importante ressaltado por Zeichner (1992, p. 120) é que o professor, ao refletir de modo intencional e sistematizado individualmente, terá mais condições de avaliar a sua ação com uma pergunta do tipo: “Gosto do resultado?”. Esta forma de reflexão está relacionada com o conceito de pesquisa-ação que permite aos profissionais analisarem sua prática de modo crítico, identificando possíveis estratégias de implementação de melhorias. Nesse sentido, o questionamento introduz um novo elemento no contexto real: um compromisso de mudança e de desenvolvimento que outras modalidades de reflexão comumente não contemplam.

Para ilustrar, apresenta-se um outro trecho do Diário Reflexivo, socializado numa sessão de estudos. Desta vez, uma aluna da citada Habilitação expõe sua própria experiência e percebe algo que não havia detectado antes de registrar, sistematicamente, suas aulas:

A vice-diretora falou que o recreio não deveria acontecer, pois as crianças estavam muito violentas umas com as outras. Aí pensei: ‘isso não irá me atingir nem às crianças, pois levarei para a classe atividades recreativas e desenvolverei com elas’ [...] no entanto, depois de vários dias dos alunos sem recreio e, apesar das atividades aplicadas, fui percebendo que estes começavam a desenvolver comportamentos que antes não haviam manifestado: agressividade, falta de atenção e concentração nas atividades propostas em sala de aula, muita dispersão. Isso me surpreendeu: de início, pensei que a suspensão do recreio não fosse provocar essas mudanças de comportamento e afetar até a aprendi-

zagem dos alunos. Diante disso, preparei atividades lúdicas e levei os alunos para uma rua pouco movimentada, nos fundos da escola [...] após a realização das atividades recreativas eles retornaram para a sala, menos agressivos e mais concentrados nos estudos. Hoje vejo que eles precisam se movimentar para aprender mais e melhor (Aluna A719).

Observa-se, neste fragmento, que, os professores aprendem a partir do registro, da análise e da interpretação de suas próprias atividades. Vê-se que, de um modo integrado e coerente, há uma importância intrínseca no uso desse Diário Reflexivo como instrumento de investigação didática e de registro provocativo de reflexão, de tomada de consciência do próprio processo de atuação profissional e de concomitante interferência na práxis, quando, no dizer de Michel Maffesoli (1998), o pensar se reintegra à ação. A compreensão mais ampliada das tramas do cotidiano e das atividades educacionais não se constitui, assim, apenas como uma atitude técnico-metodológica, mas em atos de caráter político, pedagógico, antropológico, cultural, complexo e dinâmico que dão uma dimensão especial ao processo metaprático.

Assim sendo, nas sessões coletivas da citada Habilitação, tornou-se visível como o profissional pedagogo, ao sentir que “voltava a aprender”, colocava-se como aluno na relação com o conhecimento. E observa-se, muitas vezes, assumindo suas dificuldades e suas necessidades, ao socializar, através de seus registros escritos e suas explicitações orais, suas crenças, seus anseios e dúvidas, suas teorias práticas (implícitas de ação) produzindo uma gama de conhecimentos ressignificados, com base na análise interpretativa do trabalho educacional nos diversos contextos onde a pesquisa-ação estava a ocorrer.

Tornou-se, desse modo, patente que, incentivar os profissionais a investigar em ação,

registrar acontecimentos e examinar, individual ou coletivamente, o que se passa na práxis, tende a ampliar suas percepções e suas possibilidades de ação. Além disso, revelou-se como elemento desvelador das limitações de ordem cultural, social e ideológica do sistema educacional.

Pelo visto, constata-se que não se pode pôr mais em dúvida que a formação do profissional de Educação articulada à pesquisa-ação deve se dar como um processo reflexivo e de análise contínuo da realidade, permeado pelas situações e necessidades concretas vividas em ambientes educacionais. Nesse caso, a utilização dos Diários Reflexivos, a funcionar como alavanca de formação interativa, produz, por meio de interiorização progressiva, condutas de

desvelamento das experiências e das percepções, explicação, argumentação e aprimoramento do trabalho educacional.

A reflexividade crítica, nesse contexto, ao proporcionar novos elementos de ação interiorizada, passa a constituir-se como base de reforma do pensamento e instigação a renovadas investidas profissionais. Finalmente, ao funcionar como um fator essencial no desenvolvimento dos esquemas complexos dos profissionais da Educação, na ampliação de suas competências sociais e políticas, na potencialização da qualidade do trabalho educacional desenvolvido, poderá dar à escola um novo sentido ético e estético, tão necessário a um tempo de temores e prenhe de incertezas, como o que se vive na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 28-35.

ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais.** Lisboa: Editorial Presença, 1989.

CARR, W. **Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica.** Madrid: Morata, 1996.

CHARLIER, E. Formar professores para uma formação contínua articulada à prática. In: ALTET, M. et al. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. revista. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEWEY, J. **Cómo pensamos.** Barcelona: Paidós, 1989.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri: Morata, 1993.

FÁVERO, C. A. **Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização.** Texto xerocopiado.

FAZENDA, I. et al. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 69-90.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 53-75.

GOMES, C. **Fuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARX, K. **As teses sobre Feuerbach de Karl Marx**. Trad. George Labica. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990. Tese 1.

MENTIS, M. (Coord.) **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Instituto Pierón de Psicologia Aplicada, 1997.

MIDDLEJ, J. **Formação contínua e profissionalidade docente: realidades, contradições e perspectivas**. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Université du Québec à Chicoutimi conveniada com a Universidade do Estado da Bahia – Campus VII, Senhor do Bonfim, Bahia.

NÓVOA, A. (Org.). O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 153-181.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

PEREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-113.

PERRENOUD, P. Competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 17, 2001, p. 9-12.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PEY, M. O. **Reflexões sobre a prática docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 77-90.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora, 1999.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VASCONCELOS, C. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: 'do é proibido reprovar' ao é preciso garantir a aprendizagem. **Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo: Libertad, v. 5, 1998.
- VEIGA, I.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.
- VELOSO, C. Sampa. In: **O melhor de Caetano Veloso – Sem lenço e sem documento – Selo PHILIPS**, Poly Gram do Brasil, Faixa 09, CD 836.528-2, 1994.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 123-124.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 115-137.