
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATHALIA FERRAZ RODRIGUES

**DIÁRIO DE UMA PROFESSORA EM
FORMAÇÃO**



Rio Claro
2016

NATHALIA FERRAZ RODRIGUES

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Orientador: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Co-orientador: Profa. Ma. Pamela Aparecida

Cassão

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para
obtenção do grau de Licenciada em
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio Claro
2016

370.71 Ferraz, Nathalia Rodrigues
F381d Diário de uma professora em formação / Nathália
Rodrigues Ferraz. - Rio Claro, 2016
59 f. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

Coorientadora: Pamela Aparecida Cassão

1. Professores - formação. 2. Diário de bordo. 3.
Autobiografia. 4. Literatura. I. Título.

*Dedico esse trabalho à Pamela Aparecida Cassão,
por ser responsável pela professora que me tornei.*

*Muito obrigada pelo trabalho em parceria,
por acreditar em meu potencial e pela amizade.*

AGRADECIMENTOS

À Deus por todas as minhas conquistas e pela realização desse sonho.

À Luciana Ferraz, minha mãe, pelo incentivo e, principalmente, por todas as lições ensinadas ao longo da minha vida. A você minha eterna gratidão e amor incondicional.

À Ariovaldo Rodrigues, meu pai, por me amar e me apoiar até a hora de sua partida.

À Mercedes Manfredini Ferraz, minha avó, por todos os ensinamentos, cuidado e amor.

À família Ferraz Ferolla, pela torcida, dedicação e amor durante toda a minha vida. Obrigada por me acolherem na família de vocês.

À Arlete de Macedo Brandão, minha tia e avó postiça, por me amar incondicionalmente como se eu fosse sua neta. Você é exemplo de bondade e amor. Obrigada por me acolher em seu coração.

À Magali de Macedo Brandão, minha prima e irmã do coração, pelo carinho, dedicação e amor. Obrigada por me apoiar durante toda a minha vida.

À toda a minha família e ao meu padrasto Felício da Silva, pelo apoio durante essa caminhada.

À Laura Chaluh, minha orientadora, por mudar o meu olhar quanto à docência e me ensinar a importância e as riquezas da escola.

À Pamela Cassão, minha co-orientadora, mentora, amiga e exemplo. Você é responsável pela professora que me tornei e será sempre a minha fonte de inspiração. Obrigada, obrigada e obrigada.

Ao Núcleo de Ensino, pela oportunidade de atuar como bolsista e pelo apoio ao projeto realizado.

À Letícia Dantas Zaneti Martins, minha melhor amiga. Obrigada pelo apoio durante esses quinze anos de amizade e por estar sempre ao meu lado.

À Noemi Guimarães Rosales, minha amiga confiante e colega de profissão. Você é o melhor presente que Rio Claro poderia ter me dado. Obrigada pelo carinho, o mundo é mais colorido, porque você está nele.

À Sueli Ferreira, por me ensinar a ser paciente e por torcer por mim sempre.

À Barbara Taper, Bianca Fernandes, Letícia Mariotto, Matheus Kamikihara, e todos os outros amigos e amigas que torcem por mim. Vocês têm um espaço

especial em meu coração. Obrigada pelo apoio e pela paciência durante esses anos!

Aos meus colegas do Grupo de Estudos: Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), pela troca durante as nossas reuniões.

Aos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, pelos ensinamentos.

À Vera Amadei, minha eterna Maestra, que entrou em minha vida para ensinar a Língua Inglesa, mas se tornou extremamente importante quando me apresentou ao Espanhol. Obrigada pela dedicação e por acreditar em mim. Graças a você, aos catorze anos, tive minha primeira aluna.

À Escola Dinâmica, por me ensinar valores inesquecíveis e por me acolher durante doze anos.

À Marli Zarzur, por ser muito mais que uma coordenadora pedagógica e por despertar em mim o amor pela Pedagogia.

A todos os meus alunos e alunas. Vocês fazem parte dessa história e estarão sempre guardados em meu coração.

À todos vocês, a minha eterna gratidão e carinho!

*Desejo, que você tenha a quem amar
E quando estiver bem cansado
Ainda, exista amor pra recomeçar
Pra recomeçar*

Frejat

RESUMO

Durante dois anos (2014-2015) atuei como bolsista pelo Programa Núcleo de Ensino, vinculado ao projeto “Prática de leitura e literatura e formação” o qual é desenvolvido em uma escola da rede municipal de Rio Claro. Em parceria com a professora responsável pela turma, o trabalho visou a promoção do hábito da leitura no cotidiano de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, através da utilização da literatura infanto-juvenil como base para a realização de atividades envolvendo o ato de ler e escrever. Por meio dessa experiência, registrei minhas vivências no ambiente escolar em documentos chamados “Diários de Bordo”. A prática do registro diário permite que o professor realize, por meio de suas escritas, reflexões acerca das práticas e estratégias por ele utilizadas tendo uma ressignificação enquanto profissional. No presente trabalho, desenvolvo uma pesquisa de caráter autobiográfico, a partir da análise dos referidos diários, com o objetivo de compreender, através dessas escritas, quais as aprendizagens obtidas durante esse processo de reflexão sobre a minha constituição docente. Realizarei um levantamento bibliográfico dos artigos contidos nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), com o intuito de ampliar a compreensão da prática de escrita de diários no fazer docente. Os resultados obtidos, serão apresentados em uma discussão abordando a importância das reflexões acerca da própria prática para a constituição de uma professora

Palavras-chave: Diário de bordo. Autobiografia. Literatura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - MEMORIAL: DA ALUNA À PROFESSORA EM FORMAÇÃO ...	13
1.1 Ensino Médio: o engessamento de uma futura professora.....	15
1.2 A Universidade: o adeus aos moldes.	16
CAPÍTULO 2 – DIALOGANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE DIÁRIOS PARA O FAZER DOCENTE.....	21
CAPÍTULO 3 - AS DESCOBERTAS DE UMA FUTURA PROFESSORA: NAVEGANDO EM REFLEXÕES, BUSCANDO APRENDIZADOS.	33
3.1 Sobre o amor e a docência: lições para quem gosta de ensinar.	35
3.2 Cada aluno tem o seu tempo, as suas singularidades.	37
3.3 Entre responsabilidades e obrigações, o meu direito de resposta.....	40
3.4 Refletir e ressignificar, sem medo de arriscar(se).....	43
3.5 Minha Cápsula do Tempo: eternizando momentos e aprendendo com a Escrita de Si.	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Atualmente (2016), sou graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista (Câmpus de Rio Claro) e, durante dois anos (2014-2015), atuei como bolsista do projeto “Prática de leitura e literatura na formação de professores” atrelado ao Programa do Núcleo de Ensino. O Programa do Núcleo de Ensino é vinculado à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da UNESP, e seu objetivo é trabalhar com os cursos de graduação, a fim de desenvolver práticas educacionais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O programa visa o estabelecimento de parcerias com escolas municipais e estaduais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe, procurando formar profissionais competentes, aprimorar os estudos acerca da educação e realizar oficinas e práticas pedagógicas que tragam melhorias ao âmbito educacional.

O projeto “Prática de leitura e literatura na formação de professores” foi coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, e teve como objetivo, a compreensão da prática da leitura como construção social e a promoção de propostas que garantam a efetivação dessa prática no ambiente escolar, visando potencializar e despertar a subjetividade e a construção de sentidos múltiplos, além de contribuir para a formação de uma educação sentimental.

Essa proposta foi desenvolvida durante dois anos (2014-2015), sendo articulada em duas vertentes, realizadas simultaneamente. No âmbito acadêmico, foi desenvolvido um curso de extensão coordenado pela coordenadora do projeto e oferecido às professoras coordenadoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Rio Claro (Ed. Infantil e Ensino Fundamental), mas também participavam alunas da graduação e a bolsista do Núcleo de Ensino. Esse curso acontecia por meio de encontros realizados uma vez por mês, na UNESP-Rio Claro, onde eram realizadas atividades como leituras de textos científicos e de obras literárias, socialização de experiências obtidas no ambiente escolar e a realização de registro reflexivo individual.

No âmbito escolar cabia a mim, bolsista, desenvolver a outra linha do projeto, ou seja, trabalhar a prática da leitura no ambiente escolar, especialmente, dentro da sala de aula.

Para isso, a partir de 2014, me inseri na escola como bolsista, visando trabalhar a Literatura Infanto-juvenil com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

I. da E. M. Sérgio Hernani Fittipaldi. Foi na sala do 5º ano que tive a possibilidade de trabalhar em parceria com a professora responsável, a Literatura Infanto-juvenil.

A proposta de trabalho com os alunos teve como objetivo geral a promoção da literatura em sala de aula, para que fosse inserida na vida cotidiana do aluno. Segundo Zilberman (2003) “O fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deva ser afastada da sala de aula ” (p. 12). Segundo a autora, a literatura proporciona avanços cognitivos que auxiliam, não só na leitura e na escrita, mas também no desenvolvimento do aluno como ser pensante. Ao ampliar seus horizontes, o educando passa a conhecer e aprimorar o seu senso crítico, iniciando a concretização de sua personalidade como membro da sociedade.

É importante ressaltar que este projeto também tinha por objetivo auxiliar os alunos para que estes, por sua vez, melhorassem a habilidade escrita e a fluência na leitura. Além disso, também foram abordados assuntos do cotidiano os quais foram trabalhados em atividades reflexivas, que têm como principal objetivo, a formação do pensamento crítico, o trabalho coletivo, e o alcance da autonomia.

O projeto “Prática de leitura e literatura na formação de professores” foi renovado no ano de 2015 o que me permitiu continuar como bolsistas na mesma escola e junto com a mesma professora parceira. Foi mantido o trabalho com a Literatura.

A parceria estabelecida entre professor e bolsista torna-se extremamente importante para a elaboração das atividades a serem realizadas em sala de aula. Borges (2001, p. 96) exalta que “pelas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática”. A troca de experiências entre bolsista e professor, além de contribuir efetivamente para a formação do aluno-pesquisador, também possibilita que o professor inclua nas suas práticas algumas estratégias e observações levantadas pela bolsista em sua visão como futura educadora.

Durante minha experiência como bolsista, produzi escritas reflexivas acerca da minha prática em sala de aula, as quais foram registradas em documentos que chamei de Diários de Bordo. O Diário de Bordo é um caderno, onde os professores registram, diariamente, as atividades ministradas em sala de aula. Essa prática permite um processo de autorreflexão, possibilitando o exercício do olhar docente para com sua prática pedagógica e, conseqüentemente, refletir acerca dela. A partir desse processo de autorreflexão

surgiu uma inquietação acerca da prática do registro, originando a questão inicial dessa pesquisa: Quais contribuições essas escritas trouxeram para a minha constituição como docente?

Segundo Hess (2006), os diários de formação são excelentes instrumentos de análise sobre a vida escolar, devido ao seu auxílio na formação pessoal e profissional do docente. O autor ainda discorre sobre os temas transversais que irão surgindo a partir da escrita dos diários:

O diário é uma escrita transversal. Mesmo centrado sobre um tema, sobre uma pesquisa, o diário não impede jamais a implementação da perspectiva transversal. O objeto de uma anotação do dia a dia pode ser um pensamento, um sentimento, uma emoção, a narração de um evento, de uma conversa, de uma leitura, etc. Desse ponto de vista, o diário possui objetos diversificados nos registros múltiplos. Ele é então diverso por natureza. Mais que todas as outras formas de escrito, ele explora a complexidade do ser (HESS, 2006 p. 92).

Na busca por dar conta de responder a questão levantada inicialmente na pesquisa é que evidencio como objetivo geral: reconhecer, através da análise das minhas escritas registradas nos diários de bordo, quais foram as aprendizagens obtidas durante a minha inserção na sala de aula enquanto bolsistas e de que forma isso contribuir na minha constituição docente. Além do objetivo explicitado anteriormente, também pretendo explicar as temáticas abordadas em meus diários e reconhecer avanços ou retrocessos apresentados nas reflexões desde o início da escrita de diários.

Esse trabalho está inspirado na pesquisa autobiográfica. Souza (2006), revela a importância dessa abordagem para um trabalho formativo possibilitando uma autoanálise como dispositivo de investigação:

Adoto, como perspectiva metodológica, a abordagem experiencial ou biográfica tal como utilizada por Josso (2002), especificamente caracterizando-a como narrativas (auto)biográficas do itinerário escolar ou narrativas de formação, por entender que tem sido utilizada na pesquisa narrativa ou de histórias de vida como procedimento de recolha das fontes e também como potencializadora de um trabalho formativo porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o autor faz para seu relato – oral ou escrito –, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através autoanálise compreendida enquanto dispositivo de investigação e formação (SOUZA, 2006 p. 88).

As narrativas autobiográficas auxiliam na compreensão do ambiente escolar, contribuindo para as pesquisas sobre a formação docente e práticas pedagógicas.

A autobiografia permite a compreensão da transformação de cada sujeito, o modo como cada um consegue expressar seus pensamentos, a observação que cada um realizou a partir de suas experiências. Escrever diários autobiográficos faz com que o professor entre em contato com suas lembranças para com o ambiente escolar:

Isto porque a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso às narrativas (auto)biográficas, revela-se como fértil para os(as) futuros(as) professores(as), por favorecerem sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto com seus alunos (SOUZA, 2006 p. 89).

Os Diários de Bordo analisados consistem em dois acervos contendo escritas reflexivas correspondente aos anos de 2014 e 2015, período o qual atuei como bolsista do Núcleo de Ensino, como já informado.

Durante a pesquisa reli todas as minhas escritas, e tomei nota das contribuições que auxiliarão a discussão a ser realizada no decorrer do trabalho.

A partir da perspectiva de Souza (2006), acredito que a análise das escritas registradas em meus diários permitirão um aprofundamento da minha prática, a constatação das transformações que sofri durante a minha experiência e, principalmente, a importância dessa reflexão para a minha constituição como professora e ainda perceber quais as temáticas que abordam minhas escritas.

Juntamente com a análise desses documentos, realizei um levantamento bibliográfico dos artigos contidos nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) dos anos de 2012 e 2014, com a finalidade de ampliar a compreensão da escrita de diários no fazer docente. Após essa análise, será realizada uma discussão visando a compreensão das contribuições oriundas dessas escritas para a minha constituição docente.

Explicarei, detalhadamente, o conteúdo presente em cada um dos capítulos que constituem o meu trabalho:

No capítulo um, trago um memorial sobre a minha vida escolar desde a minha entrada na escola até a minha inserção na Universidade. Discorro sobre as experiências que vivi durante o período em que fui aluna e sobre o meu primeiro contato com a sala de aula como bolsista do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino.

O capítulo dois trata-se de uma discussão sobre a prática da escrita em diários e a importância desse instrumento para a formação de professores. Utilizei Hess (2006) e Zabalza (2004) como base para essa discussão e também apresentei o levantamento bibliográfico que realizei nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) dos anos de 2012 e 2014 e no acervo do site SciELO (Scientific Electronic Library Online). Os artigos encontrados a partir desse levantamento bibliográfico, contribuíram para a discussão desse capítulo.

No capítulo três trago as análises dos enxertos retirados das escritas escolhidas a partir dos meus Diários de Bordo e dialogo com alguns autores com a finalidade de compreender quais contribuições esse processo de reflexão sobre essas escritas trouxe para a minha formação docente.

CAPÍTULO 1 - MEMORIAL: DA ALUNA À PROFESSORA EM FORMAÇÃO

No presente capítulo, compartilho um memorial sobre a minha experiência com a educação, desde o período o qual fui aluna até o presente momento como professora em formação. As próximas páginas não contêm apenas lembranças, mas também angústias e alguns desafios que enfrentei durante a minha trajetória até a escrita desse trabalho.

Durante toda a minha vida escolar, estudei em apenas duas instituições escolares, com filosofias extremamente diferentes. A primeira, a qual chamarei de Escola Vida, consiste em uma escola de cunho católico, tradicional, que foi fundada por oito irmãs e é administrada por quatro delas até o presente momento (2016). Esta escola possui amplo espaço físico, está localizada em um bairro central do município de Taubaté-SP, atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II e foi uma das pioneiras na minha cidade natal (Taubaté-SP) a oferecer a Educação Inclusiva. Ingressei na Escola da Vida aos dois anos de idade (1996) e permaneci até os quatorze anos (2009), assim fui aluna de todas as etapas de ensino que a instituição oferece.

Durante todos os anos os quais estudei na escola apresentada acima, a minha formação foi voltada tanto para a aprendizagem dos conteúdos exigidos pelo MEC, como para a minha formação como ser humano crítico. Mesmo que essa instituição seja considerada tradicional e adote um sistema de ensino apostilado haviam aulas que priorizavam, acima de tudo, a formação de alunos críticos que estivessem prontos para debater sobre os problemas e acontecimentos do mundo. As aulas que abrangem as disciplinas obrigatórias, eram realizadas dentro e fora da sala de aula, fato que contribuiu para que eu tivesse vivências em vários locais da escola, desde o Laboratório de Informática, até a calçada em frente ao portão de entrada. Além das disciplinas obrigatórias a grade curricular contava com aulas de Informática, Laboratório de Ciências e, ao menos, uma aula abordando temas do cotidiano onde realizávamos debates, atividades reflexivas e dinâmicas de grupo. A princípio, para os alunos do Ensino Fundamental I, essas atividades ocorriam nas “Aulas de Religião” - as quais não eram obrigatórias para os alunos que não seguiam o Catolicismo – e eram voltadas para os ensinamentos dessa doutrina.

Em 2006, ingressei no Ensino Fundamental II e as “Aulas de Religião” foram substituídas por uma disciplina chamada “Adolescendo”, sendo essa laica que passava a abordar, além dos assuntos do cotidiano, as questões sobre a

Adolescência, incluindo o consumo de drogas e a sexualidade. No Ensino Fundamental II, o sistema apostilado acabou afunilando a grade de aulas, mas a escola também oferecia – como atividades extracurriculares - aulas de Música, Dança, Teatro e diferentes modalidades esportivas incluindo Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol e Atletismo. Para explicar um pouco mais sobre a minha experiência nesse período é necessário destacar que eu era uma aluna que gostava de participar de todas essas aulas oferecidas e, por estudar há muito tempo na instituição, eu me sentia à vontade com todos os funcionários, incluindo a Gestão Escolar, fato que contribuiu para a escolha da minha profissão.

Eu era uma aluna participativa, gostava de estar envolvida na organização dos eventos escolares, participava das aulas de Teatro e praticava vários esportes, fato que contribuiu para que eu fosse escolhida como Representante de Classe várias vezes pelos meus colegas de sala. Eu cursava o 9º ano quando a Pedagogia surgiu em minha vida e comecei a auxiliar a professora coordenadora na organização do baile e da viagem de formatura o que contribuiu para que eu tivesse mais contato com o trabalho dessa profissional. Aos poucos fui me aprofundando em seu cotidiano, tive contato com parte de seu trabalho e me interessei pela sua formação. Meus colegas de sala incentivavam essa proximidade, e começaram a sugerir que, no futuro, eu seria a substituta da professora coordenadora a qual chamarei de Marli. Então eu passei a ser chamada de Marlizinha, e essa brincadeira também se espalhou entre os professores, que lembrar esse episódio até hoje.

A Ana não foi a única responsável pela escolha da minha profissão. Desde pequena, sempre tive facilidade em aprender outros idiomas e me lembro até hoje das minhas aulas de Inglês, que eram ministradas por uma professora a qual chamarei de Vera. A Teacher Vera (em português, Professora Vera) me ensinou a língua Inglesa até o quinto ano do Ensino Fundamental I, mas quando ingressei no Ensino Fundamental II, ela se transformou em Maestra Vera (em português, Professora Vera), porque passou a ensinar o Espanhol. Eu sempre tive uma boa relação com essa professora, e sempre me interessava por suas aulas, e a minha facilidade em aprender idiomas fez com que ela me indicasse para dar aulas particulares de Inglês à uma aluna recém-chegada na escola e que não havia tido contato com o idioma até então. Aos catorze anos, graças à Maestra, tive a minha primeira aluna, a qual chamarei de Fabiola. Nossas aulas aconteciam duas vezes por semana na Escola Vida, no período da tarde, onde eu ensinava os conceitos básicos da Língua Inglesa.

Porém, estava chegando a hora de me despedir da escola a qual eu tanto amava e, tenho que admitir, que a realidade do Ensino Médio foi brutal em minha vida. Há oito anos atrás, em 2009, me despedi da Escola da Vida como aluna, mas sempre retorno à essa instituição para relembrar os momentos que vivi.

1.1 Ensino Médio: o engessamento de uma futura professora.

Em fevereiro de 2010, aos quinze anos, comecei a estudar em uma instituição de ensino completamente diferente da Escola Vida, a qual chamarei de Colégio Aprovação, pois esse nome explicita sua principal meta: a aprovação dos alunos nos vestibulares mais importantes do país.

O Colégio Aprovação está localizado na região central de Taubaté-SP e possui um pequeno espaço físico, pois trata-se de uma antiga casa que foi transformada em escola. Essa escola é composta apenas por sete salas de aula e três laboratórios, sendo eles um de Química, Física e Informática. Não existe quadra poliesportiva, biblioteca ou sala de estudos, por isso as aulas de Educação Física são realizadas em uma academia de musculação.

A partir deste momento em minha vida, me deparo com um colégio que visa o engessamento dos alunos ao modelo dos vestibulares, onde as aulas consistem em conteúdos maçantes e provas que exigem resoluções que seriam aceitas nas provas de ingresso à Universidade.

Então, inicia-se o engessamento de uma futura professora, antes acostumada com uma escola que priorizava os debates, e que passa a “decorar” incansavelmente o conteúdo estudado em sala de aula. Durante os três anos do Ensino Médio, minha vida escolar foi marcada por provas todos os Sábados – além das provas de recuperação de nota – e pelas mesmas falas dos professores que sempre eram voltadas para a importância dos conteúdos, porque seriam cobrados nos principais vestibulares, mas nunca para a formação dos alunos como cidadãos. Além de toda a pressão que sofri para a aprovação no vestibular, eu tinha dificuldade em “aprender” os conteúdos da área de Exatas, mas, em nenhum momento, o colégio se preocupou com a qualidade das aulas, ou seja, se os professores tinham didática ou adotavam estratégias diferenciadas para auxiliar os alunos com dificuldades. Assim, a culpa era sempre minha, e as desculpas eram sempre as mesmas: eu não estudava o bastante ou não sabia como estudar. É importante ressaltar que a minha rotina de estudo sempre se

iniciava na segunda e terminava na sexta as onze horas da noite, porque, como eu citei anteriormente, as avaliações ocorriam nos Sábados, na parte da manhã.

Nem todos os professores desse colégio eram formados nas disciplinas que ministravam, o que explica a falta de didática e do domínio do conteúdo de alguns desses profissionais, fator importante para a queda da qualidade no Ensino. Infelizmente, esse colégio é nomeado como um dos melhores da cidade, porque, apesar da falta de didática, o alto índice de aprovação nos vestibulares, é considerado sinônimo de ensino de qualidade.

1.2 A Universidade: o adeus aos moldes.

Em 2013 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP-Rio Claro, ano que marca o meu adeus aos moldes doloridos do Ensino Médio e o início da minha carreira como professora. Entre março e dezembro desse ano, trabalhei como monitora em uma ONG onde realizei atividades de reforço escolar com crianças de 6 a 10 anos e lecionei como professora de Inglês, ensinando a língua para crianças e adolescentes com idade entre 9 e 15 anos.

Essa ONG localiza-se na cidade de Rio Claro-SP, em um bairro afastado da região central, carente de muitos recursos e habitado por moradores de baixo poder aquisitivo e baixa escolarização. O terreno aonde essa Organização não Governamental pode ser encontrada foi cedido pela prefeitura e a construção do prédio ocorreu por meio de doações, assim como a verba que é repassada todos os meses. Apesar da escassez de recursos, essa fundação possui duas salas de aula, refeitório, biblioteca com amplo acervo de livros, brinquedoteca, quadra poliesportiva, banheiros, cozinha e sala de informática, sendo utilizados todos esses locais para a realização de atividades voltadas para aprendizagem das crianças.

Nesse espaço obtive a minha primeira experiência como professora na dura realidade da periferia, acompanhada de diversos impasses como a falta de materiais, de verba para a compra de alimentos e problemas sociais como pedofilia e violência contra menores. Como expliquei no início desse capítulo, frequentei apenas instituições pagas, fato que tornou ainda mais difícil encarar essa realidade que divergia completamente dos meus costumes.

O trabalho com os alunos era cansativo e difícil, principalmente, pelos problemas pessoais que esses enfrentavam dentro de suas casas. Ao chegarem na ONG, as crianças já estavam cansadas da escola e seus problemas pessoais

faziam com que elas perdessem o interesse pelas atividades. Percebi que não bastava ensinar a Língua Inglesa para os alunos, era preciso fazer com que aquela experiência tivesse um significado para todos, o que me levou a utilizar recursos como a Música e a Arte para que minhas aulas tivessem algo especial que cativasse todos eles. Apesar das dificuldades, essa experiência permitiu que eu entrasse em contato com os desafios de ser uma educadora, além de enxergar os problemas do mundo fora das paredes de uma instituição privada.

No final de 2013, passei a frequentar os encontros do Projeto de Extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, orientadora desse trabalho. Esses encontros ocorriam dentro da universidade, onde eram feitas leituras de textos acadêmicos, debates, troca de experiências e vivências sobre o cotidiano escolar.

A minha participação nesse curso de extensão permitiu que, em maio de 2014, eu me inserisse no ambiente escolar como bolsista do Núcleo de Ensino para aplicar o projeto "Prática de leitura e literatura e formação" em sala de aula, dando início às minhas práticas como futura professora e legitimando a necessidade do descarte dos moldes aos quais fui obrigada a me inserir no Ensino Médio.

A escola onde o projeto foi realizado localiza-se município de Rio Claro e atende uma população de classe média baixa, além de sofrer com a escassez de recursos. O projeto foi encaminhado para uma sala do quinto ano do Ensino Fundamental I, onde - durante dois anos (2014-2015) - frequentei um dia por semana, todas as quartas-feiras, no período da tarde o qual possuía a duração de quatro horas. A turma era formada por alunos que, de uma visão geral, não apresentavam problemas de disciplina e, poucos dessas crianças apresentavam dificuldades quanto ao conteúdo.

Meu primeiro contato com a sala de aula foi marcado por diversos desafios, sendo alguns deles, a adaptação e a mudança do meu olhar para com a escola. Durante toda a minha vida escolar, estudei em instituições pagas e, até aquele momento, o pouco conhecimento que obtive sobre as escolas públicas eram oriundos dos telejornais. Então fui "obrigada" a encarar uma realidade nova: a de uma escola pública, localizada na periferia. Porém, não bastava aprender a lidar com os problemas como escassez de materiais e problemas na infraestrutura; eu precisava abandonar a postura de aluna e assumir um outro papel: o de professora.

Abandonar o olhar de aluna foi um processo extremamente árduo, porque, apesar de bolsista, eu era aluna no curso de graduação e percebi que precisava também ser professora. Porém, fui para a escola com a convicção de que iria aprender a ser professora e, em momento algum, de ensinar. Assim, estar do outro lado exigia um reconhecimento de que, durante as atividades do projeto, eu era a professora e assumir essa postura era como sair de minha zona de conforto, porque o “ensinar” estava carregado de responsabilidades as quais eu não estava adaptada.

Felizmente, a aplicação do projeto deveria ser feita em parceria com a professora da sala, ou seja, juntas tínhamos o desafio de realizar um trabalho envolvendo a Literatura Infanto-juvenil. A professora responsável pela sala de aula, a qual chamarei de Paloma, era bastante conhecida no projeto de extensão do qual eu participava, principalmente, por ser considerada uma boa professora e pesquisadora, fato que contribuiu para que eu a escolhesse. A boa "fama" da Paloma fez com que eu alimentasse ainda mais esperanças sobre aprender, ou seja, finalmente eu havia encontrado alguém que pudesse me ensinar a fórmula mágica do "ser professora".

Fui para a escola cheia de expectativas sobre a famosa professora e, me deparei com uma pessoa extremamente competente, mas que tratava os alunos de um modo diferente, o que considero meu primeiro aprendizado. Na sala do quinto ano D não havia a hierarquia entre professor e aluno, mas sim o tratamento de igualdade e respeito. Todos eram seres humanos, todos estavam ali para aprender e, mesmo assim, havia o respeito quanto a figura do professor. Esse tratamento de igualdade não fazia com que os alunos não entendessem a importância da professora em sala, mas gerava o respeito pelo seu trabalho e a admiração pela sua pessoa. A professora Paloma era venerada pelos alunos, principalmente, por ser humana como todos eles e admitir suas falhas, porém essas qualidades não eram aceitas pelo corpo docente dessa instituição, que se recusava a trocar experiências com essa professora.

Inicialmente, minha visão sobre a parceria no ambiente escolar era baseada nas trocas, ou seja, trocaríamos ideias e/ou atividades que seriam executadas em sala de aula. Nesse caso, eu e a professora Paloma nos reuníamos semanalmente para planejar a aula e, durante essas reuniões, debatíamos sobre possíveis ideias e mudanças a serem acrescentadas durante o ano. Porém, essa “troca” exigia muito mais do que eu havia imaginado, pois uma parceria no ambiente escolar exigiu que, nós duas, soubéssemos ouvir uma a

outra, trocar experiências e, principalmente, respeitar nossas divergências. Assim, percebi que se, eu esperava aprender com a professora Paloma, eu teria que estar disposta e aberta à desconstrução de todo o meu olhar para com a realidade da escola.

É importante explicar que, durante a execução do projeto, cabia a mim aplicar as atividades em sala de aula, ou seja, eu assumia o papel da professora da sala de aula durante meio período. Assumir esse papel foi extremamente importante para a minha formação, porque a melhor maneira de mudar seu olhar quanto à realidade escolar, é tornar-se protagonista desta. Assim, no lugar de professora, comecei a ter outra postura, a qual eu não era somente aluna, e sim, futura professora.

Após o término de cada aula, eu registrava a minha experiência em um caderno e, posteriormente, escrevia registros reflexivos sobre as dificuldades e avanços que havia percebido em mim e nos alunos. Esses registros, os quais intitulei de Diário de Bordo, possibilitaram a reflexão sobre a minha própria prática, abrindo novos caminhos para estratégias que auxiliavam o meu trabalho. Realizar essas reflexões permitiu que eu utilizasse a literatura para a execução de novas atividades, não mais voltadas apenas para a leitura e escrita dos alunos, mas também para a formação de indivíduos autônomos e questionadores.

Essas novas atividades, de caráter reflexivo, ressignificaram o meu olhar para a prática do professor e causaram uma mudança em minha relação com os alunos e com a professora da sala de aula. Minha parceria com a Paloma se estreitou, de modo que passei a entender seu olhar para os alunos como seres capazes de construir o conhecimento e não apenas absorve-lo.

O ano de 2014 foi repleto de desafios, aprendizados e descobertas. Me descobri professora, desconstruí meu olhar previamente engessado e colhi frutos de um trabalho intenso e gratificante. Porém, o ano de 2015 chegou com novos alunos e, junto deles, novos desafios.

O projeto foi renovado em 2015 com o intuito de dar continuidade ao trabalho com a Literatura Infanto-juvenil, ainda com alunos do quinto ano. Porém, o novo ano trouxe alunos com uma grande defasagem no conteúdo, além de sérios problemas de convivência, comportamento e, consequentemente, indisciplina. Não havia respeito entre as crianças e, apesar de suas dificuldades, estes não se dedicavam aos assuntos relacionados à escola.

A partir deste momento, precisei me desconstruir novamente, procurar novas estratégias e, principalmente, compreender as peculiaridades de cada

turma. Minha parceria com a Paloma mudou, pois, as dificuldades foram essenciais para que, juntas, realizássemos um novo trabalho parceiro, o qual aprendemos a reconhecer que ambas, professora e futura professora precisaríamos caminhar juntas, no mesmo nível, para efetivar nosso trabalho.

A vivências com a turma de 2015 foram muito importantes para a minha formação como professora e, principalmente, para os meus registros que passaram a ter um caráter ainda mais reflexivo do que no ano anterior e foi a partir dessas reflexões que surgiu o tema desse trabalho. Afinal, quais contribuições a prática da reflexão trouxe a para a minha formação? De que modo minha inserção ao longo de dois anos no contexto do Projeto do Núcleo de Ensino possibilitou a minha constituição docente?

CAPÍTULO 2 – DIALOGANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE DIÁRIOS PARA O FAZER DOCENTE.

Como já referido, durante a minha experiência como bolsista do projeto “Prática de leitura e literatura e formação” (2014-2015), refleti sobre a minha própria prática e registrei essas escritas em cadernos intitulados Diários de Bordo. O ato de escrever sobre a minha atuação como professora, não se restringiu apenas na descrição dos acontecimentos em minhas aulas e tornou-se importante, porque permitiu refletir sobre a minha postura em meu trabalho como professora em formação, durante a minha atuação em sala de aula.

Dada a importância da prática de escrita de diários para a minha formação estudei dois autores, que me auxiliam na discussão do presente capítulo. Remy Hess (2006) e Miguel Zabalza (2004) problematizam a prática da escrita em diários e discutem a importância desta para a formação de professores.

Nesse trabalho, as escritas a serem analisadas foram registradas nos documentos os quais intitulei Diários de Bordo, porém eles se assemelham ao conceito trazido por Zabalza (2004, p.13) denominado “Diários de Aula” e consistem em “documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas”.

Como já referido, durante a minha prática como professora, realizei os meus registros diariamente, ou seja, após o término das minhas aulas. Porém ainda que sejam denominados “diários” esse tipo de atividade pode não ser realizada todos os dias, desde que seja mantida uma sequência de narrativas, cujo conteúdo fica a critério do próprio autor, havendo a flexibilidade do tratamento de assuntos relacionados à sala de aula ou de fatores externos (ZABALZA, 2008, p.15). É importante ressaltar também que, no caso dessa pesquisa, os diários trazem uma característica reflexiva, ou seja, apresentam uma narração carregada das ideias do autor sobre o conteúdo descrito, em um processo denominado por Zabalza como “*thinking aloud*” (2004, p.15).

Zabalza (2004, p.10) ainda discorre sobre o conteúdo anotado no diário, capaz de nos proporcionar a visão de uma “dupla dimensão da prática profissional” dos acontecimentos os quais participamos e as transformações que eles causaram em nossa prática profissional. Assim, os diários assumem o lugar de instrumentos que possibilitam, além da reflexão sobre a própria prática, o desenvolvimento do próprio ser e do enriquecimento da sua atuação como profissional. O autor denomina esse processo de desenvolvimento provocado

pela prática da escrita em diários como um círculo envolvendo algumas fases como a consciência e a obtenção da informação analítica:

Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, p.11)

Zabalza (2004), argumenta sobre a importância dessa escrita como uma forma de “distanciamento” que possibilita uma reflexão sobre as práticas do professor. Além de refletir sobre o seu próprio trabalho, esse distanciamento proporciona aprendizados a serem incorporados à sua formação:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Segundo Zabalza (2004, p.44), a escrita de diários permite que o professor aprenda com a própria narração, tornando “a reflexão como condição inerente e necessária” nesse processo, porque esta, por sua vez, torna o professor como “agente consciente do processo de ensino”. O autor discorre sobre o “distanciamento brechtiano” (p. 44) o qual consiste em dissociar o sujeito que escreve a experiência vivida do sujeito que atuou nesta, criando o que ele denomina “negociação em três faixas: eu narrador, eu narrado e realidade” (p. 45), ocasionando uma análise do vivido a partir de uma perspectiva diferente. Esse processo de leitura e reflexão, possibilita ao professor uma espécie de diálogo consigo mesmo sobre o planejamento e suas práticas em sala de aula.

O autor aborda duas vertentes assumidas pela reflexão na prática da escrita de diário, denominadas “vertente referencial e vertente expressiva” (p.45). A primeira remete-se à descrição do planejamento e dos acontecimentos da aula, do comportamento dos alunos, ou seja, dos eventos que ocorrem nas escolas onde o professor ministra suas aulas. A vertente expressiva, por sua vez, traz a reflexão do professor sobre si, como “protagonista dos fatos descritos” (p. 45) e como ser humano, ou seja, sobre suas emoções e sentimentos, atribuindo ao diário a característica de documento pessoal.

Outro aspecto considerável sobre a escrita de diários é o caráter histórico que esse documento apresenta, devido a sequência dos fatos narrados que permite a reconstrução de determinados períodos históricos a serem estudados. Zabalza (2004) evidencia dois aspectos dos diários, pois enquanto eles possibilitam a observação da evolução dos fatos, na medida que são adicionados novos acontecimentos, há a segmentação do período narrado, ou seja, quando o professor escreve sobre seu cotidiano este, por sua vez, não dá continuidade a essa escrita até o surgimento de novos fatos, criando o que o autor denomina “hiatos temporais na narração” (p. 46). O autor também destaca a importância desse processo evolutivo apresentado pelo diário a partir da perspectiva do pensamento do professor, considerando fundamental essa relação progressiva nos enfoques e atitudes relatadas no decorrer do texto.

Remi Hess (2006, p. 89) aborda a prática da escrita de diários como uma forma de construção da identidade do pesquisador, com a finalidade de registrar, além de suas memórias, suas reflexões cotidianas. O autor discorre sobre as principais características do diário, enfatizando o autor como sujeito de seu próprio texto, havendo a necessidade dessa escrita ser realizada no tempo presente e de maneira fragmentada devido ao seu relato do que foi vivido. É interessante destacar também que esse tipo de texto, mesmo quando considerado individual (diário íntimo), é escrito para um destinatário, ou seja, é um “escrito para o outro” (p. 92). Essa escrita é destinada para o outro, porque quando eu leio o meu próprio diário esse sujeito leitor diverge do sujeito autor.

Hess (2006) também destaca diferentes formas do diário e as peculiaridades de cada uma, que serão apresentadas no decorrer dessa discussão. O diário pessoal é escrito a partir das vivências de seu autor, visando a “construção do eu” (p. 94) com a finalidade de explorar a personalidade desse sujeito. Em contrapartida, o diário de viagem abrange apenas as vivências e reflexões obtidas pelo autor durante um determinado período o qual estava viajando. A partir dessa concepção de diário, Hess traz o diário de bordo como o instrumento utilizado em navios para registrar as descobertas realizadas por um grupo de marinheiros durante o percurso. Porém, esse diário de bordo não se assemelha ao caderno que me propus a analisar para esse trabalho. O diário de pesquisa organiza as hipóteses levantadas pelo pesquisador no decorrer de sua pesquisa, partindo de um objeto previamente traçado. Esse diário pode ser considerado a própria pesquisa e se assemelha ao diário de campo.

O diário de formação pode ser relacionado ao diário de bordo apresentado no início desse trabalho, pois propõe que os professores em formação realizem uma escrita reflexiva relatando suas práticas, angústias e dificuldades no ambiente escolar. Essas escritas devem ser lidas por formadores com o intuito de auxiliar esses autores em seus dilemas, mas também é importante que esses futuros professores realizem a leitura de seus trabalhos como uma forma de reflexão sobre a própria prática. Assim, a releitura do diário permite uma reflexão sobre a própria prática, facilitando que o autor compreenda alguns fatos que passaram despercebidos. A compreensão desses pontos possibilita que o professor adote novas estratégias que causem melhorias em suas práticas em sala de aula:

Assim, se o diário de campo capta, dia a dia, as percepções, os eventos vividos, as entrevistas, mas também os flashes de compreensão que emergem, com um pouco de recuo, a releitura do diário é um modo de reflexão sobre a prática. A releitura do diário permite, então, uma marcha regressivo-progressista autorizando a se projetar no futuro. Como as outras formas de reação de cunho pessoal (autobiografias, correspondências, monografias), o diário é uma fonte para trabalhar a congruência entre teoria e prática (HESS, 2006, p.93).

O autor ainda comenta sobre a importância da utilização do diário para a formação dos professores, e seu duplo caráter: o de pesquisa individual e coletiva, entendendo por pesquisa individual quando o sujeito realiza a leitura de sua escrita. O diário como pesquisa coletiva se dá no momento o qual outras pessoas realizam a leitura dessa escrita, sendo estabelecido um diálogo entre o autor e o leitor. Assim, a partir dos problemas apresentados nas reflexões, se estabelece uma troca de ideias que permite o esclarecimento desses conflitos:

O diário, quando tem como alvo um momento, é útil para uma comunidade de referência. O diário é uma forma de cercar um campo de coerência. Este é uma pesquisa individual e coletiva. Quando se consegue identificar um novo momento, a descrever, faz-se um progresso na consciência de si mesmo, mas também na consciência do grupo e na consciência do mundo. É necessário trocar ideias com outras pessoas em torno desse trabalho de esclarecimento (HESS, 2006, p. 98).

Portanto, a partir do diálogo entre esses dois teóricos, é possível constatar a importância da escrita de diários para a prática docente, principalmente, devido

ao seu caráter reflexivo o qual permite que o autor se distancie de sua prática com o intuito de traçar novas estratégias potencializadoras do seu fazer docente.

Como já referido na introdução deste trabalho, visando auxiliar essa discussão, realizei um levantamento bibliográfico nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) dos anos de 2012 e 2014 com a finalidade de encontrar artigos que abordassem a escrita de diários no fazer docente. A princípio, o levantamento bibliográfico seria realizado em dois eixos contidos nos Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) realizado em 2012, e três eixos dos anais correspondentes ao evento do ano de 2014. Assim, os eixos utilizados como acervo seriam “Memória, dimensões sócio históricas e dimensões (Auto) biográficas”, “Linguagens, narrativas autobiográficas e pesquisa intercultural (artes, literatura, fotos)” do evento ocorrido em 2012, e “Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões”, “(Auto)biografia, Literatura e História” e “Escrita de si, resistência e empoderamento”, correspondentes ao evento de 2014.

Para realizar a seleção dos artigos, foi utilizada a palavra-chave “Diário”, sendo considerados apenas os trabalhos que continham essa palavra no título. Porém, a escassez de trabalhos abordando o tema, fez com que todos os eixos abordados nesses dois anos de evento fossem utilizados como fonte de pesquisa. No quadro a seguir estão explicitados os eixos temáticos dos anais utilizados no levantamento bibliográfico:

V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) (2012)	VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) (2014)
Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica	Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões
Memória, dimensões sócio históricas e trajetórias (auto) biográficas	Espaços formativos, memórias e narrativas
Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto) biográficas	Narrativas digitais, memórias e guarda
Corpos, saúde e cuidados de si: desafios (auto) biográficos	Infância, aprendizagem e exercício da escrita
Práticas de formação e pesquisas (auto) biográficas	(Auto) biografia, literatura e história
Linguagens, narrativas autobiográficas e interculturalidade (Artes, literatura, imagens)	Escrita de si, resistência e empoderamento
	Histórias de vida, gênero e educação

Os eixos analisados e quantidade de artigos encontrados serão apresentados nos quadros a seguir:

EIXOS TEMÁTICOS 2012	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica	0
Memória, dimensões sócio históricas e trajetórias (auto) biográficas	1
Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto) biográficas;	0
Corpos, saúde e cuidados de si: desafios (auto) biográficos	0
Práticas de formação e pesquisas (auto) biográficas	1
Linguagens, narrativas autobiográficas e interculturalidade (Artes, literatura, imagens)	0

EIXOS TEMÁTICOS 2014	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões;	0
Espaços formativos, memórias e narrativas;	2
Narrativas digitais, memórias e guarda;	0
Infância, aprendizagem e exercício da escrita;	0
(Auto) biografia, literatura e história;	0
Escrita de si, resistência e empoderamento	0
Histórias de vida, gênero e educação;	1

Como é possível observar nas tabelas acima, apenas cinco artigos apresentaram a palavra-chave utilizada durante a busca. A escassez de artigos que abordam o tema “diário” tornou necessária uma busca pelo acervo do site SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) com o intuito de encontrar mais contribuições para a presente pesquisa. O levantamento realizado no SciELO foi realizado da mesma forma que o explicitado anteriormente, ou seja, a palavra-chave “diário” foi utilizada nas ferramentas de busca, porém esta resultou na utilização de apenas um artigo. Assim, entre as duas bases estudadas apenas seis artigos serão utilizados para aprofundar a presente discussão.

A tabela a seguir apresenta os títulos dos trabalhos juntamente com os autores e ano de publicação.

ARTIGO	AUTOR	CIPA 2012	CIPA 2014	SCIELO
Os diários de D. Marina de Moraes Pires e a construção da narrativa histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas.	Clarice Rego Magalhães			
Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação	Mônica Maria Gadêlha Gaspar Maria da Conceição Passeggi Fátima Pereira			
A reinvenção da escola: as transformações curriculares no registro diário de uma professora.	Elaine Constant			
Diário de Bordo: Aprendizagem autorregulada e ressignificação do fazer docente	Claudia Lessa Alves Sousa			
Processos de subjetivação de si em diários de aula de professores de música	Ana Lúcia Marques e Louro Mariane Martins Rapôso			
A escrita de diários na formação docente	Ana Paula G. de Souza Reginaldo F. Carneiro Silvia Maria Perez Evaldo R. Oliveira Aline M. de M. Rodrigues Reali Rosa M. M. Anunciato de Oliveira			

Com a finalidade de fomentar a discussão iniciada nesse capítulo, abaixo seguem as contribuições dos artigos selecionados no levantamento bibliográfico realizado nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) dos anos de 2012 e 2014.

A pesquisa de Magalhães (2012), intitulada "Os diários de D. Marina de Moraes Pires e a construção da narrativa histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas" aborda a utilização de diários íntimos como fonte de pesquisa em História da Educação, a qual a autora analisou os diários de D. Marina de Moraes

Pires, fundadora da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA). Esses documentos apresentam registros íntimos e relatos sobre a atuação de D. Marina no processo de formação da instituição referida anteriormente, estando inclusas as dificuldades enfrentadas para manter uma escola privada, porém gratuita. No decorrer do trabalho, a autora explicita que os diários analisados apresentam forte entrelaçamento entre a vida pessoal e profissional e que os registros apresentam poucas reflexões, porém discorrem detalhadamente sobre fatos e acontecimentos que marcaram a história da Escola de Belas Artes de Pelotas, os quais anteriormente apresentavam lacunas.

A autora considera os diários pessoais fontes de grande potencial, capazes de recuperar a história de um grupo social ou de um determinado indivíduo, fato que contribui para as pesquisas na área de História da Educação e facilita no esclarecimento de alguns fatos, antes desconhecidos. Segundo ela:

O conteúdo de diários contribui grandemente para o campo de pesquisa da história das instituições educativas, pois permite que trabalhem nos âmbitos da memória e das dimensões sócio históricas e estéticas, ajudando a elucidar pontos importantes e significativos da história da instituição, tanto com o fornecimento de dados inéditos quanto com a possibilidade de cruzamento com dados obtidos por outras fontes (MAGALHÃES, 2012, p. 10)

Em "Diários de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação", Gaspar et. al. (2012) analisaram as inquietações apresentadas nos cadernos de anotações de professores-formadores. Esses cadernos, reconhecidos pelas autoras como diários, apresentavam "momentos de imersão reflexiva sobre o saber/ser professor formador" (GASPAR, 2012, p. 1) de professoras que realizavam o acompanhamento da escrita do memorial de formação de alunas de um curso de formação de professores. As autoras discorrem sobre o diário como gênero autobiográfico, ressaltando sua característica reflexiva, que permite ao autor um momento de análise dos acontecimentos:

Compreendemos o diário como gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, realizar momentos de retrospectão e reflexão sobre as decisões e acontecimentos do acompanhamento do memorial, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado (GASPAR et. al., 2012, p.1).

As autoras também discorrem sobre a escrita de memoriais destacando a utilização deste instrumento como um método avaliativo e uma prática reflexiva de formação. Ao escrever um memorial, o autor realiza o processo de transformar sua história de vida em uma narrativa, adquirindo um valor social para este. A escrita de um memorial necessita do acompanhamento de um professor formador o qual, partindo de sua experiência profissional, realizará a mediação entre o autor e sua narrativa, exercendo uma função formadora.

Analisar os diários das professoras-formadoras possibilitou que as autoras retomassem a ideia da importância dos diários no processo de reflexão sobre a prática docente, além de constatarem a necessidade de espaços promovedores de discussões acerca da prática do professor-formador, abordando sua atuação como uma prática de reflexão constante sobre a formação.

Elaine Constant (2014) analisou seu diário escrito em 2000, buscando realçar a importância dos registros docentes sobre o cotidiano escolar e a escrita como uma criação, devido as diferentes formas que cada docente utiliza para registrar suas práticas. Constant descreve que o período o qual escreveu esse diário, foi marcado pela implementação da Multieducação na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A Multieducação tratava-se em um livro apresentando uma reflexão sobre educação, avaliação e currículo, com o intuito de fornecer a todos os professores e alunos da rede pública as mesmas informações.

A autora descreve que, a leitura da obra intitulada História de uma alma, de Santa Teresinha de Lisieux, foi responsável pela iniciativa da escrita do diário o qual abordava desde sua rotina escolar até seu relacionamento familiar. Segundo ela:

A partir de então, ao chegar em minha casa, sentava-me à mesa e anotava tudo que havia acontecido de significativo: rotinas, leituras, debates, eventos, reuniões, práticas pedagógicas, desafios docentes, metodologias, conflitos internos, desenvolvimentos de projetos, relacionamentos profissional e familiar, alegrias e tristezas, histórias de vida de professoras e transformações pedagógicas (CONSTANT, 2014, p. 2).

Entretanto, escrever o diário possibilitou a constatação de que, esse instrumento, não era restrito à um método para o aperfeiçoamento da prática escrita, e sim como uma possibilidade de perceber os questionamentos e desafios oriundos da prática docente. Porém, a autora relata a dificuldade na realização do

distanciamento necessário para a releitura do diário, com a finalidade de compreender as problemáticas do ambiente escolar presentes na narrativa.

Ao analisar os diários, a autora ressalta que esses instrumentos apresentam fortes marcas das implantações das políticas públicas realizadas no campo educacional, além de saberes acompanhados das experiências pessoais do cotidiano. Constant afirma que é necessário privilegiar a palavras dos professores, a fim de proporcionar a oportunidade para esses indivíduos contribuírem para uma sociedade que possui um padrão de escrita dominante que exclui as práticas sociais desse grupo de autores. Por fim, a autora destaca a importância do diário como instrumentos responsáveis pela investigação das práticas docentes silenciadas, as quais podem esclarecer os conflitos destas com as propostas oficiais implementadas no cotidiano escolar, além dos dilemas na sala de aula. Constant ainda indaga sobre a possibilidade da criação de uma política pública de currículo que não agrida a cultura do professor e a identidade da sala de aula.

Sousa (2014) em sua pesquisa intitulada "Diário de bordo: aprendizagem autorregulada e ressignificação do fazer docente", procurou analisar a importância do diário de bordo para a aprendizagem a partir da reflexão sobre sua própria prática docente e a ressignificação de seu fazer pedagógico como professor de Língua Portuguesa em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental em um colégio localizado em Salvador (BA). A autora relata que a escrita de um diário de bordo auxiliou na conciliação da atividade pedagógica com a pesquisa, além disto os registros possibilitaram uma visão de cada etapa do processo de intervenção de si enquanto professora-pesquisadora.

Esse trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado da autora que, até sua publicação, não havia sido concluída. Portanto, até a publicação do artigo analisado Sousa constatou que seu diário de bordo permitiu a autorregulação de sua aprendizagem de modo que esta, por sua vez, percebesse que a aprendizagem se trata de algo particular, mas não individual, sendo necessário “(re) inventar modos de efetivação do (con)viver.” (SOUSA, 2014, p.6)

Louro e Rapôso (2014) realizaram um projeto de pesquisa com professores de música de instituições privadas, o qual foi proposto a escrita de diários acerca das práticas pedagógicas desses docentes. A pesquisa buscou a observação dos dilemas e as diferentes perspectivas dos professores a partir da recriação de situações vividas. A escrita de diários permite uma retomada na prática docente, além de uma análise partindo da condição humana do professor, na busca de

compreender o contexto escolar o qual o docente está inserido. Desenvolve-se o que as autoras denominam de "atividade consciente" que auxilia na compreensão dos fracassos e particularidades da profissão:

A retomada da prática docente através das narrativas permite também que a profissionalidade de professores e professoras seja analisada com relação a sua condição humana, e assim se compreenda mais o contexto e as particularidades em que se insere e se atenua às cobranças e pressões em relação aos erros, aos fracassos, ao inesperado e as impossibilidades da própria condição humana. Não porque as narrativas funcionem como justificativas para os insucessos da vida profissional, muito menos que nos dispense de uma prática profissional comprometida, mas porque permite o desenvolvimento de uma atividade consciente de suas particularidades e também de suas limitações, na medida em que as narrativas promovem (LOURO; RAPÔSO, 2014 p. 33).

As autoras explicitam que, a partir da escrita autobiográfica, os professores se tornam conscientes do seu próprio processo de profissionalização. Esse modo de pensar a profissionalidade da aos docentes a capacidade de mudar seus olhares sobre suas práticas, além de:

Observar diferenças e confluências com as outras partes com que se relacionam no cenário educativo em que atuam. Assim se tornam capazes de compreender e organizar seus caminhos, na construção de uma docência da qual se apropriam. (LOURO; RAPÔSO, 2014, p. 40)

A tomada de consciência sobre a própria prática, proporciona um distanciamento de si, o qual permite que o professor repense suas práticas, buscando alternativas no cuidado de si, com a finalidade de planejar outras práticas para o futuro.

No único artigo encontrado acervo do site SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) o qual aborda o tema discutido no presente trabalho, a escrita de diários esteve presente durante o período de Estágio Supervisionado e suas contribuições serão apresentadas a seguir.

Ao realizar uma pesquisa com alunos de um curso de Pedagogia os quais já haviam cursado a disciplina de Estágio Supervisionado, Souza et. al. (2012) investigaram as contribuições da escrita de diários elaborados durante o período do estágio para a formação docente, partindo da perspectiva desse instrumento como facilitador de uma análise das experiências vividas na escola. Os participantes da pesquisa realizavam a escrita dos diários após o término do período escolar e, em alguns casos, os estagiários faziam anotações em sala de

aula sobre o ocorrido no período de regência, com o intuito de facilitar a descrição dos detalhes os quais julgavam importantes para a realização da reflexão.

Durante esse processo constatou-se a importância dos diários para a reflexão da própria prática, o apoio que esse proporciona à memória e a importância do distanciamento dessas experiências para uma reflexão mais profunda. Porém, os autores destacam a importância desses diários receberem um feedback do supervisor de estágio - papel importante no acompanhamento dos diários - com a finalidade de potencializar os momentos de reflexão, já que o “feedback pode propiciar a apresentação de questionamentos, interpretações e perspectivas que proporcionem a reflexão e a análise dos fatos vivenciados” (SOUZA et. al., 2012, p. 205).

Nesse capítulo foram apresentadas discussões teóricas que abordam a importância da escrita de diários na docência. A partir dos diálogos apresentados acima, é possível compreender os aspectos positivos da utilização desse instrumento e ressaltar o seu caráter reflexivo que, através do distanciamento, possibilita a reflexão do professor sobre sua prática e permite que este reformule o seu fazer docente.

CAPÍTULO 3 - AS DESCOBERTAS DE UMA FUTURA PROFESSORA: NAVEGANDO EM REFLEXÕES, BUSCANDO APRENDIZADOS.

Neste capítulo, apresento as escritas selecionadas com a finalidade de realizar uma discussão com alguns autores e refletir sobre o conteúdo desses registros, buscando encontrar as contribuições que esse processo de reflexão acerca da minha prática trouxe para a minha formação docente. Dos dados produzidos durante o tempo em que estive como bolsista em sala de aula totalizaram sessenta registros. Desses sessenta, selecionei cinco, todos referentes ao ano de 2015. Tais escritas foram produzidas entre fevereiro e dezembro do referido ano¹. Utilizei como critério de seleção uma releitura de cada um dos sessenta registros e os escolhidos foram aqueles que apresentaram um caráter mais reflexivo.

O formato dessas reflexões consistia na descrição em tópicos das atividades realizadas durante a aula e, logo após, no registro das reflexões sobre as vivências durante o período com os alunos. O conteúdo da parte reflexiva variava de acordo com os acontecimentos do dia, abordando desde alguma atitude da sala até a minha postura com os alunos. Cada escrita era constituída por, no máximo, quatro laudas.

As escritas no meu diário não aconteciam logo após as aulas, a definição do tempo entre o acontecimento e o registro variava de acordo com o ocorrido durante as aulas, ou seja, quando eu estava exausta devido à aula não acontecer de acordo com o meu planejamento ou quando o comportamento da sala me desgastava, eu esperava cerca de dois dias para então poder escrever sobre o que havia acontecido. Era o tempo para decantar as sensações, pois nesses casos eu não conseguia escrever no calor das emoções provocadas no encontro com os alunos.

Acho importante explicitar que os trechos que serão apresentados nessa discussão são partes das reflexões realizadas semanalmente, a partir de quatro horas de vivências no ambiente escolar. Quando realizei a releitura dos diários, essas foram as partes que, de certa forma, provocaram o movimento de reflexão e, conseqüentemente, o de pensar a minha formação a partir desse movimento.

Como já referido no capítulo dois, minha rotina em uma escola municipal, localizada da cidade de Rio Claro-SP, durante dois anos (2014-2015) consistia

¹ Referente ao calendário escolar, composto por 200 dias letivos, divididos em três trimestres.

em estar em uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir do início do período (13:00hs) e permanecer até o final (17:30hs.) todas as quartas-feiras, no período da tarde. Eu ministrava as aulas desde a entrada dos alunos até o período do intervalo, totalizando três horas e vinte minutos de atividades, relacionadas ao meu projeto vinculado ao Núcleo de Ensino. Após o intervalo, a professora responsável pela classe assumia, enquanto eu ficava no fundo da sala, local que escolhi com o intuito de obter uma visão geral da aula. Converti esse momento em observação - mesmo que esse não fosse institucionalizado² – para que eu pudesse conhecer melhor a turma.

Durante essa observação, eu anotava alguns pontos que me chamavam a atenção no comportamento da sala, pois me instigava a compreensão do desempenho dos alunos com relação à indisciplina. Para mim, este elemento estava intimamente ligado à personalidade da turma (enquanto coletivo) durante todo o período escolar, desde as minhas aulas até as aulas da professora responsável pela classe. Ao refletir sobre essas anotações, percebo que o comportamento da turma era algo que me chamava à atenção, pois insistia em compará-lo com o da turma do ano anterior (2014), a qual os alunos aparentavam maior concentração nas aulas.

De acordo com o que foi explicitado no capítulo anterior e a partir dos diálogos que estabeleci com alguns autores (ZABALZA, 2004; HESS, 2006), me distanciei da experiência de bolsista que escreve em seu diário, e assumi o meu lugar de pesquisadora, que le e relê sua própria escrita, na busca por indícios que me levem a identificar, em tais escritas, elementos que contribuíram para a minha formação.

As escritas apresentadas neste trabalho foram feitas em outro tempo e espaço, escritas por mim, Nathalia, porém que já não é mais a mesma a qual hoje escreve esse capítulo. Desse modo, muitas ideias compartilhadas nas reflexões pertencem à Nathalia – professora bolsista – do passado, o que implica que algumas considerações feitas naquele contexto, embora tenham me provocado uma reflexão, hoje não representam as minhas atuais considerações. Assim, haverá contradições, mas como reflete Larrosa (2002, p. 26) “somente o sujeito de experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, ou seja, enxergo esse processo de me contradizer como um processo de construção do meu eu como professora.

² Não havia a obrigatoriedade de cumprimento de um período destinado à observação, comum aos estágios curriculares dos cursos de licenciatura.

3.1 Sobre o amor e a docência: lições para quem gosta de ensinar.

O primeiro trecho que compartilho faz referência à uma escrita realizada no segundo trimestre do ano letivo de 2015, no qual planejei a realização da leitura em roda do livro trabalhado no semestre (“Otolina e a Gata Amarela”, do autor Chris Riddell) e de uma atividade que os alunos deveriam escrever uma história de um dos personagens apresentado na narrativa. Porém, quando apliquei essas atividades, a sala não se comportou bem e apresentou uma certa resistência quanto à escrita, por considerarem algo difícil, mas quando ofereci ajuda, a maioria dos alunos queria que eu fizesse a atividade por eles e não que eu auxiliasse na organização das palavras ou na estruturação do texto. Quando li as produções textuais, percebi que, muitos alunos, demonstraram extrema dificuldade em produzir um texto, porém alguns deles nem se esforçaram para realizar a atividade e apresentaram escritas com palavras soltas, sem nexos. Escrevi a reflexão no dia seguinte desse ocorrido, pois já havia passado os momentos de completa agitação e foi possível refletir com mais clareza.

Ao reler essa reflexão, percebi o quanto utilizei palavras intensas, mas hoje percebo que não deveria ter utilizado, para expressar meus sentimentos em relação ao ocorrido, mas que naquele momento tais palavras faziam sentido para mim. Abaixo, trago o excerto que me marcou ao ler minha escrita:

Diário de Bordo – 3 de junho de 2015.

*[...] Eu pensava que trabalhar na periferia era complicado, porque faltava material, mas a falta de material hoje é um dos menores problemas. O problema da periferia não é a falta de coisas materiais, é a falta da humanidade. Vejo os olhares confusos dos alunos quando eu ofereço um abraço, porque eles não sabem o real significado disso. E eu vejo como eles ainda tem dificuldade em lidar com a super professora que a Pamela é, porque eles também não tiveram isso. Todo esse **amor** de graça. Depois de observar algumas pessoas, confirmo a minha ideia de que o professor tem que **amar** muito o que faz. Porque, mesmo que ele não seja carinhoso com os alunos, o **amor** é transmitido em uma simples explicação do conteúdo de Matemática. E falta **amor** na sala de aula, falta muito amor.*

Algo que me provoca no trecho apresentado acima foi a minha insistência quanto à utilização da palavra amor, principalmente, devido ao fato do conceito de amor ter assumido em novo significado para mim após a análise dos meus registros. Antes, devido à experiência que tive em minha infância a qual minhas professoras me tratavam de modo maternal, eu herdei a visão de que esse amor era qualidade inerente à docência.

Através da reflexão dessa escrita, descobri que o que chamo de amor não está atrelado ao conceito de amor materno e, quando desassocio a função de educadora da função de mãe, me torno professora, ou seja, me formo uma “professora não tia”, nas palavras de Freire (1997, p. 9). Eu me constituí uma professora, não isenta do amor, mas não presa à ligação do cuidado do amor maternal como o único caminho para se conquistar o aluno. E esse aprendizado se deu na minha relação com os meus alunos e na relação deles com a professora da sala, nesse encontro do eu com os outros e dos outros com outros. Segundo Freire (1997):

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 1997 p. 38).

Quando trago a periferia em minha reflexão abordo a realidade de alguns alunos que tiveram suas infâncias ceifadas devido à necessidade de assumir responsabilidades da vida adulta. Para essa parcela de alunos, conviver com uma realidade difícil, também acarreta na falta de alguns valores morais os quais eu considerava importante. Assim, torna-se necessário que o professor ofereça um amor atrelado ao comprometimento, que busque se interessar e conhecer o contexto que o seu aluno está inserido. Freire (1997) sinaliza essa busca do professor por compreender o contexto do aluno como uma tarefa de leitura da sua turma com a finalidade que esta não se atenha apenas ao ensino de conteúdos, porque mesmo sendo necessário, o “ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos” (FREIRE, 1997, p.46).

O autor ainda traz que, conhecer esse contexto difícil da periferia na vida de alguns alunos, auxilia na compreensão da “tragicidade” que esses educandos vivem ou, segundo as palavras dele, “convivem com a morte muito mais do que com a vida e em que a vida passa a ser quase puro pretexto para morrer” (FREIRE, 1997, p. 46).

Assim como Freire, Campos (2007), ao pesquisar sobre a influência da cultura do Hip Hop no cotidiano escolar, também contextualiza a realidade da maioria dos alunos da escola de periferia, na qual trabalhava como professora de História e relata as dificuldades enfrentadas por alguns adolescentes desse

ambiente, dificuldades essas que – em muitos casos – resultam no abandono da vida escolar.

Meninos e meninas como qualquer outro adolescente que trabalhavam, estudavam, passeavam. Viviam o seu dia a dia e à noite iam pra escola, na **tentativa de que talvez aquele ano fosse diferente** do passado, ou o outro e outro. Mas para a grande maioria do adolescente da periferia, todo ano é sempre igual, o seu ano letivo termina no meio do ano (CAMPOS, 2007, p. 65).

Via alguns de meus alunos em um processo semelhante ao que narra Campos (2007), de nutrir esperanças de que a escola pudesse apresentar uma forma diferente de encarar a realidade social em que estavam inseridos. Mas, infelizmente nem sempre era possível corresponder a tais expectativas.

Trago abaixo outro excerto que também é parte da mesma reflexão discutida anteriormente. Nela continuo fazendo referência ao que chamei de “amor responsável e comprometido”, ou seja, um amor ao qual não implica apenas o cuidado maternal.

Diário de Bordo – 3 de junho de 2015 (Parte II)

*[...] A Pamela me mostrou uma outra forma de **amor** em sala de aula, e eu confesso que me assustei no começo. Mas com o tempo eu entendi que esse **amor** que ela nutre pela profissão, multiplica-se de tal forma, que os alunos recebem aquele sentimento mesmo quando ela diz que não tem uma boa relação com eles. E, mesmo assim, eles a amam, porque não é preciso abraçar para propagar **amor** [...].*

Esse excerto retoma a discussão realizada anteriormente, porque mostra a concepção de professora não tida discutida por Freire (1997). Quando leio esse trecho percebo que minhas reflexões desencadearam uma mudança da minha concepção sobre o ser professora, pois através deles pude observar a transformação do meu pensar as relações de afeto entre professor e aluno. Hoje, penso que ser uma professora amorosa não perpassa por outras qualidades como a competência e o pensar crítico. Ao pensar as contribuições do processo de análise de meus registros, percebo que estes contribuíram para o amadurecimento de minhas concepções sobre o ser professora e também sobre a minha relação com meus futuros alunos.

3.2 Cada aluno tem o seu tempo, as suas singularidades.

O excerto que trago a seguir, foi feito no segundo trimestre do ano letivo, quando planejei uma aula que abordava a leitura do livro trabalhado durante o semestre, já citado anteriormente, além da retomada de uma escrita intitulada “Quem sou eu?” que consistia em um texto onde os alunos escreveram sobre quem eles eram. Porém, a professora responsável pela sala trouxe uma pesquisadora da Unesp-Rio Claro, para proporcionar aos alunos uma experiência com estetoscópios, o que implicou na suspensão da realização da segunda atividade contida no meu planejamento. Desse modo, nós realizamos apenas a leitura em roda do livro “Otolina e a Gata Amarela”. Eu estava cansada, pois a sala não estava respondendo às estratégias por mim utilizadas durante minhas aulas, continuava apresentando problemas referentes à indisciplina e, a meu ver, muitos alunos não se interessavam pelo livro que estava sendo trabalhado no projeto. Mas eu não poderia adivinhar que, no meio de toda essa situação de cansaço, algumas palavras provocariam uma mudança dentro de mim.

Diário de Bordo – 10 de junho de 2015

*Ultimamente, estou desanimada e duvidando da minha capacidade como professora devido ao comportamento difícil dos alunos. Mesmo traçando diversas estratégias, explicando as atividades mais de uma vez, a maioria dos alunos não apresentam alguma melhora na produção textual e comportamental. **É algo que oscila, quando eu acho que eles melhoraram, uma semana passa e eles regridem tudo de novo. É frustrante.***

Porém, no meio de todo esse cansaço uma pequena frase me confortou. A aluna Thawana me disse que comprou um exemplar do livro da Otolina e realizou o seguinte pedido:

*- Professora, eu quero que você assine o meu livro, porque antes das suas aulas eu não gostava de ler. Ela não tem a mínima noção do impacto positivo que essa simples frase causou em mim. Apesar de muitos não ligarem para as minhas práticas, **EU FAÇO A DIFERENÇA para alguém! Isso não tem preço. [...]***

Na escrita apresentada acima, eu explico a importância de fazer a diferença na vida de uma aluna que não se interessava pela leitura e demonstrava um comportamento rebelde em sala de aula, ou seja, o meu trabalho já estava apresentando resultados. Olhando para essa escrita eu percebi que eu estava insatisfeita, porque eu pensava que os alunos deveriam apresentar melhoras a curto prazo, ao mesmo tempo e da mesma forma, ou seja, eu não considerava o fato de que cada criança tem o seu tempo para amadurecer e que esse tempo não pode ser determinado.

Jan Masschelein (2008) chama de “educação do olhar”, esse movimento de compreender melhor as especificidades de cada criança a qual não carrega uma visão engessada, mas sim libertadora capaz de prestar atenção nos

pequenos detalhes. Assim, quando educo o meu olhar, aprendo a enxergar as peculiaridades de cada aluno e, conseqüentemente, a compreender o seu comportamento e suas necessidades, respeitando as diferenças de cada um, considerando-os como sujeitos singulares que são.

Pina (2007) ao investigar o processo de produção e significação dos saberes do professor que ocorreram nos espaços-tempo coletivo da escola, afirma que, conhecer o contexto dos alunos possibilita que o professor encontre estratégias que atendam às necessidades de cada criança, as suas singularidades, e que promovam o processo de aprendizagem. Segundo a autora, essa prática docente consiste em "um fazer, que transformado e mobilizado por um conhecimento, se constitui num saber, nos múltiplos saberes que produzimos" (PINA, 2007, p.32). Esse saber só se constrói se as propostas da escola, em conjunto com as práticas do professor, tenham por objetivo o desenvolvimento integral da criança, considerando seu tempo de aprendizagem e suas singularidades.

A autora ainda reflete sobre a importância de pensar em uma escola onde o ensino seja centrado no aluno, buscando práticas que atenda a diversidade existente na sala de aula. Pina (2007) diz ser necessária a realização um trabalho que considere a capacidade de cada aluno, partindo do conhecimento de cada um. Segundo ela esse movimento:

Significa realizar um trabalho a favor da inclusão, da igualdade de oportunidades a partir do respeito às diferenças, aos ritmos e tempos de aprendizagem. É partir do que os alunos sabem e conhecem, é, enfim, apostar em suas potencialidades e capacidades (PINA, 2007, p. 158).

Gostaria de sinalizar também a importância de se trabalhar o gosto pela leitura com os alunos. Thawana não gostava de ler, mas aprendeu a gostar. Larrosa (2002, p. 17) explicita que "a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo. E é a partir deste ponto de vista que ler coloca em jogo o leitor em sua totalidade". Larrosa (2002) afirma também que a importância de formar um leitor é fazer com que ele possa trabalhar os seus sentidos (visão, olfato audição), favorecendo assim a formação de um sujeito que se aventura pelo mundo da leitura uma aventura. Para mim foi um privilégio ter ouvido de minha aluna que ela passou a gostar de ler a partir das minhas aulas, e mais, que comprou um livro. Considerando o contexto social dela e de muitos alunos que, como já dito anteriormente, era difícil, pensar que ela

pediu para que a mãe lhe comprasse um livro traz para mim a real dimensão do que é esse movimento de aprender e ensinar, esse movimento que é próprio da profissão que escolhi.

Ainda sobre a leitura, dialogo mais uma vez com Freire (1989) e com suas contribuições sobre a importância do ato de ler. Para ele,

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos ***sem atenção, sem curiosidade;*** se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade (FREIRE, 1989, p. 33, grifos meus).

Ao dialogar com os autores apresentados acima, percebo que, ao ler o excerto trazido no início dessa discussão, me constituí uma professora que acredita em um fazer docente voltado para o aluno, conhecer suas singularidades e considerar a existência de um tempo de aprendizagem, **faz a diferença**. Esse movimento implica em “**educar o olhar**” com o intuito de identificar as potencialidades de cada criança, sem desrespeitar a sua individualidade. Thawana me provoca com sua fala e hoje percebo que, ao escrever essa reflexão, eu estava me constituindo uma professora que olha para as singularidades de cada criança, pois assim como o tempo da Thawana gostar da leitura havia chegado e o tempo dos outros alunos também chegaria. Talvez quando esse tempo chegasse ao restante da sala eu nem usufruiria desses resultados, mas e daí? Hoje, a partir desse movimento de análises dos meus registros, me percebi uma professora que aprendeu a respeitar as singularidades de cada aluno. Meu tempo chegou.

3.3 Entre responsabilidades e obrigações, o meu direito de resposta.

Escrevi essa reflexão no terceiro trimestre do ano letivo, quando a professora Pamela pediu que eu ensinasse os conteúdos referentes aos gêneros textuais (dentro da disciplina de Língua Portuguesa). O livro que trabalhei no primeiro semestre abordou alguns gêneros textuais. Entretanto, como eles fariam a Prova Brasil³, tornou-se necessário aprofundar os conhecimentos das crianças em determinados temas. Planejei uma aula abordando todo o conteúdo do gênero

³ A Prova Brasil é uma iniciativa do Governo Federal que tem o intuito de avaliar o conhecimento dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas.

textual Biografia e, principalmente, a Autobiografia, visando à realização de uma atividade onde os alunos produziram uma escrita autobiográfica.

Diário de Bordo – 19 de agosto de 2015

*Quando a Pamela pediu que eu trabalhasse alguns conteúdos com os alunos, eu nunca pensei que isso **me faria refletir tanto**. [...]*

*[...]. A professora Pamela me integrou a todas as suas atividades, atribuiu a mim um **poder de decisão** quanto ao **desempenho dos alunos**, fez com que eu **encarasse os pais na reunião**, pediu para que eu **analisasse as provas diagnósticas** e – o mais importante – pegou seu **planejamento**, colocou na minha frente e disse: preciso que você me ajude com esses **conteúdos**. [...]*

No excerto acima trago algo que me desestabilizou e criou um grande conflito interno: o convite da professora sugerindo que eu assumisse tarefas que, institucionalmente, não pertenciam a mim, como falar com os pais na reunião, ou dar uma aula sistemática dos conteúdos da grade curricular.

Aceitei o convite e, a partir daquele momento, tomei como um dever ético cumprir com o que me foi solicitado. O meu lugar de bolsista trazia certas responsabilidades, mas não implicava no compromisso institucional de participar da reunião de pais, ou de dar conta de ensinar *sistematicamente* conteúdos escolares. Mas, a partir do momento que disse “sim” à professora, vivi (eticamente) as pressões sofridas pelo fazer docente.

A professora me provocou, me pedindo para assumir outras responsabilidades, e eu respondi. Essa resposta trouxe um conflito interno muito grande entre a Nathalia que sabia que não assumiria uma responsabilidade (institucional) de dar conta desses conteúdos, e a Nathalia que, eticamente, começaria a fazer parte de tarefas das quais até então eu não tinha. Eu não me sentia menos professora antes dessa provocação, mas quando a professora me integrou a um fazer docente institucional, ela causou um impacto em mim e me fez sentir uma professora responsável eticamente pelas tarefas realizadas. Aprendi, ao olhar para minhas reflexões, que o ser professora é constituído de inúmeras responsabilidades, dentre as quais estão às obrigações burocráticas da profissão. Ao assumir tais tarefas, me constituí uma professora que percebe a dimensão do fazer docente na sua amplitude de obrigações e responsabilidades.

Hoje eu entro em uma sala de aula ciente dessas responsabilidades, do cumprimento de prazos, do ensino dos conteúdos, da preparação dos alunos para a realização de uma avaliação. Mesmo assim não perco aquilo que constituí em minha relação com eles e que considero, de fato, tão importante quanto esses

deveres burocráticos. Assim, revisitando minhas reflexões, considero que esta, em especial me fez ver que, ao ser professora, é necessário enxergar as singularidades de cada aluno e é preciso compreender o contexto o qual essa criança vive, porém o fazer docente também está carregado de obrigações e demandas burocráticas, ligadas ao cumprimento de deveres institucionais.

Acho importante destacar que, o projeto vinculado ao Núcleo de Ensino tinha como objetivo o incentivar a leitura como prática recorrente do cotidiano dos alunos, que consiste em uma responsabilidade institucional. Porém, apesar do incentivo à leitura ser um tema bastante abordado nas políticas públicas, a realidade da escola aonde o projeto era realizado era bem diferente, pois a biblioteca dessa instituição foi transformada em sala de aula devido à demanda de alunos. Nesse contexto, apesar de ser legítima a cobrança pelo gosto da leitura, essa responsabilidade não era cobrada tanto quanto ler para fazer a prova Brasil. Por isso que trago a dimensão burocrática da profissão que privilegia certos saberes em detrimento de outros.

A partir que foi explicitado acima, destaco dois pontos importantes para a minha formação: a simultaneidade de lugares (CHALUH, 2008) que se ocupa na escola e a responsabilidade ética da profissão docente. Durante o período que fui bolsista do Núcleo de Ensino e me inseri na escola, não ocupei um espaço fixo, porque os outros professores e funcionários dessa escola não compreendiam a presença de uma bolsista e confundiam esse lugar com o de uma estagiária, monitora ou até de auxiliar de classe. Assim, a bolsista Nathalia era referida como a estagiária Nathalia, a auxiliar da professora e, em alguns momentos, aquela “menina que vive com a professora Pamela”. Não ter um lugar definido me permitiu desempenhar o que Chaluh (2008) chama de “simultaneidade de lugares” na escola.

Esse movimento de assumir vários lugares dentro da escola permite a não fixação em um determinado lugar, possibilitando assim, olhar para a escola de diferentes maneiras. A autora reflete a necessidade de aceitar essa mobilidade “já que isso nos permite ter um olhar compreensivo, um olhar de escuta”. (CHALUH, 2008, p. 253). Portanto, aceitar a simultaneidade de ser bolsista/monitora/estagiária/auxiliar me ajudou aceitar o convite de assumir, eticamente, as responsabilidades institucionais de uma professora efetiva.

Para mim, só foi possível perceber esse movimento de mudança de lugares na escola, no momento em que me debrucei sobre os meus registros para compor a escrita desse trabalho. Penso que este movimento contribuiu, portanto,

para ver os muitos lugares que os sujeitos podem ocupar dentro dos espaços da escola. Há lugares que são instituídos, outros são dados pelos outros, mas alguns são lugares por nós conquistados.

Outro ponto que observo em minhas reflexões, reside no compromisso de assumir todas as responsabilidades pertencentes ao fazer docente. Quando reconheço e assumo tais responsabilidades, por meio de meus atos e a minha participação no processo de formação do outro, no caso, dos meus alunos, considero que esse processo de formação corresponde a um ciclo, no qual nem eles, nem eu estamos acabados.

Geraldi (2010) reflete sobre o conceito bakhtiniano do “sujeito responsável”, que assume a responsabilidade pelas suas ações, sendo que essas ações são processos de participação da formação do outro inacabado. Nas palavras do autor:

A responsabilidade se funda no pensamento **participativo** e a participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível. Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável, porque o Ser único está sempre a ser alcançado; **não está pronto**, determinado para que cada eu, fosse uma realização concreta deste Ser, mas cada um, vivendo, infalivelmente e obrigatoriamente o constitui isto porque também o eu mesmo nunca está pronto e acabado (GERALDI, 2010, p. 137-138, grifos meus).

Trazer minha reflexão acerca da experiência de conhecer a docência ligada às tarefas burocráticas me possibilitou refletir sobre meu dever ético dentro daquele contexto, a postura de adotar responsabilidades desde outro lugar, e assim assumir o compromisso de articular esses lugares, compreendendo que o fazer docente possui deveres burocráticos e que, por vezes, é necessário prestar contas do processo de ensino-aprendizagem, mas sem deixar de respeitar as singularidades dos alunos.

3.4 Refletir e ressignificar, sem medo de arriscar(se).

Como já dito anteriormente, durante o segundo semestre do ano de 2015, as atividades do projeto foram voltadas para o trabalho com os gêneros textuais em conjunto com a leitura do livro “A Bolsa Amarela”, da autora Lygia Bojunga. A data em que os alunos realizariam a Prova Brasil estava próxima e era necessário fazer uma revisão desses gêneros, mas eu queria evitar que a minha aula

assumisse um caráter repetitivo, em que, a todo o momento, eu colocasse conceitos na lousa sobre “o que um gênero textual?”; “quais as características de uma carta?”. Desse modo, planejei essa aula com o intuito de sair da rotina e realizar uma atividade mais dinâmica. Planejei uma atividade baseada em um Quiz⁴, um jogo em que os alunos testariam seus conhecimentos sobre os gêneros textuais aprendidos.

Eu não queria deixar as perguntas prontas, e sim incentivar que os alunos elaborassem essas questões envolvendo o conteúdo já trabalhado. Assim, dividi a sala em grupos e pedi para que cada grupo elaborasse cinco perguntas sobre Gêneros Textuais e, essas perguntas, seriam utilizadas para desafiar os demais adversários. Para mim, foi como atirar de olhos vendados, pois não estava segura de que uma atividade como essa pudesse dar certo com a turma, devido aos problemas que a mesma apresentava e que já explicitiei anteriormente. Porém, como estávamos praticamente no último mês de aula, eu considerei as mudanças da turma durante o ano (algumas delas trazidas nas reflexões anteriores) e eu, apesar de insegura quanto à aplicabilidade da atividade, sabia que poderia fazer a diferença mais uma vez ao propor uma dinâmica nova para eles.

Diário de Bordo – 11 de novembro de 2015

*Eu sabia que, a partir do momento o qual eu decidi fazer a dinâmica do Quiz com os alunos, estaria assumindo o **risco** de que a minha aula fosse um fracasso total. Mas eu também **sabia que esses alunos poderiam me surpreender** e, desde o começo do ano, eu aprendi que vale a pena correr riscos.*

*Pedir para uma sala que quase me levou a loucura, elaborar as perguntas de um quiz utilizando as características dos gêneros textuais e transformar tudo isso em competição parecia completa insanidade. A Nathalia do começo do ano barraria essa ideia, e traria as perguntas prontas, porém aquela Nathalia tinha mais medo de **arriscar**. A Nathalia de hoje sabe que, quando já temos o “não”, precisamos correr atrás do “sim”.*

Em 2014, o primeiro ano em que fui bolsista do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino, eu tinha a prática de arriscar novas estratégias a cada aula, com a finalidade de aprender mais sobre a dinâmica do ambiente escolar e de refletir sobre o desempenho dos alunos no decorrer do projeto. Porém, os problemas de indisciplina e a defasagem de conteúdos apresentados pela turma de 2015, fez com que deixasse de ousar no planejamento das aulas, e priorizar atividades que, de certa forma, me davam mais segurança.

Ao ler a reflexão referente ao dia em que decidi novamente ousar, percebi que resgatei uma “professora Nathalia” muito presente em 2014. Percebi-me

⁴ Quiz trata-se de um jogo de perguntas e respostas.

nesse processo de resgate de práticas deixadas de lado, **ressignificando** o meu fazer docente através do movimento de recuperar elementos importantes da minha constituição como professora. Naquele momento, a esfera do vivido, da experiência isso passou despercebido. Mas hoje, a partir do distanciamento entre a Nathalia que escreveu essa reflexão em 2015 e a Nathalia que está escrevendo este trabalho, vejo como foi importante para a minha formação ressignificar a minha prática docente em sala de aula.

Abreu (2006) ao discutir a ressignificação das práticas docentes por meio de uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores em Duque de Caxias-RJ (Estado do Rio de Janeiro), tendo como foco as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) afirma que “a reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação” (ABREU, 2006, p. 47). Segundo a autora, refletir a sua prática na vivência da mesma “transforma o profissional, segundo Schön em um ‘pesquisador no contexto da prática’” (1983, p. 69).

Ranghetti (2004), ao refletir sobre a pesquisa do Si Mesmo na formação inicial com o intuito de compreender a construção de si como resultado da própria formação, explicita a necessidade de um distanciamento que possibilite a releitura do vivido como uma forma de investigação para obter novos aprendizados e compreender aquilo que está implícito na escrita reflexiva. Desse modo:

Reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento, novas aprendizagens e descobertas se apresentam, visto que **re-olhar o já visto é possibilitar novas oportunidades** para aprender e apreender o sentido e o significado intrínseco presente no fenômeno que se olha (RANGHETTI, 2004, p. 2).

Dialogo novamente com Geraldi (2004) e sua ideia de “aula como acontecimento”. Segundo ele, a aula é “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento” (GERALDI, 2004, p. 10). Para mim, e também para o autor, esse movimento de arriscar-se em novas maneiras de se trabalhar o conhecimento em sala de aula “trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2004, p. 20). Quando me arrisco propondo aos alunos criarem perguntas ao invés de me darem respostas, produzimos conhecimento, coletivamente.

A leitura dessa reflexão me proporcionou o aprendizado da importância de atribuir novos significados às antigas práticas com o intuito de reinventar, de ressignificar o meu fazer docente, resgatando ideias que haviam sido deixadas no passado. Contudo, essa tomada de consciência só tornou-se possível quando realizei a releitura da minha escrita a partir de um processo de distanciamento que permitiu uma investigação do vivido, possibilitando aprendizados que contribuem para a minha constituição profissional.

Penso que as reflexões que trago na escrita desse trabalho me possibilitam esse delicioso movimento de me descobrir uma professora não tia, uma professora que considera o contexto vivido por seus alunos, que compreende a importância de se perceber as singularidades do outro, respeitando o tempo de aprendizado de cada criança, que ocupa lugares diversos na escola e que consegue refletir e ressignificar a sua prática docente.

3.5 Minha Cápsula do Tempo: eternizando momentos e aprendendo com a Escrita de Si.

Como já referido nesse capítulo, no segundo semestre do ano letivo de 2015 foi trabalhado o livro *A Bolsa Amarela*, da autora Lygia Bojunga, que narra a história da personagem Raquel e sua bolsa amarela, onde ela guarda todas as suas vontades. Planejei uma atividade intitulada “Cápsula do tempo”, que foi criada com a finalidade de eternizar todos os momentos vividos durante o ano e encerrar as atividades do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino. A Cápsula do tempo consistia em uma pequena maleta amarela feita de plástico, que escolhi para simbolizar a bolsa amarela retratada no livro. Dentro dessa maleta, foi colocada uma carta escrita por mim junto com os alunos. Nessa carta explicamos o objetivo da atividade e contextualizamos o andamento do projeto realizado durante todo o ano. Além da carta, também colocamos dentro da maleta pedaços de papel onde estavam escritos os sonhos dos alunos e seus planos para o futuro. Simbolicamente a atividade teve o intuito de eternizar nossos sonhos e de registrar aquele momento: o encerramento de um ciclo. Após o preparo da maleta, a diretora da escola concedeu a autorização para cavarmos um buraco e enterrarmos a nossa cápsula no jardim da escola.

Escrevi a reflexão após o término do período escolar, porque estava emocionada e muito feliz com o trabalho que realizei em parceria com a professora responsável pela sala. Enquanto realizava a minha escrita, tive a

sensação de que havia cumprido o meu dever para com os alunos e eu estava extremamente satisfeita com o trabalho em parceria que realizei com a professora Pamela.

Diário de Bordo – 9 de dezembro de 2015

*[...]. Enterrar nossa cápsula do tempo, [...] com todos os sonhos das crianças **significou** eternizar um trabalho árduo, porém lindo. **Significou** que o dever foi cumprido, que mais um ciclo terminou e que, o que passou, ensinou. Quem quis, aprendeu. [...] Olhar para o rosto dos alunos, ouvir as mudanças que o projeto causou faz tudo valer a pena. Faz as lágrimas menos doloridas, os medos insignificantes. Mais uma vez a escola me surpreende e me ensina lições que provocam uma **desconstrução** em mim. Me **reconstruo**, com a certeza de que **sempre serei mudanças quanto professora**, mas o meu amor permanece imutável, e minha certeza quanto a carreira que escolhi também. [...]*

Finalizar a leitura do excerto acima desperta em mim um sentimento de nostalgia que provoca lágrimas em meus olhos, uma sensação de dever cumprido e o reconhecimento de que, durante os dois anos em que fui bolsista do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino iniciei o meu processo de construção do ser professora.

Durante esse período, mudei as minhas concepções quanto a minha profissão, aprendi sobre a importância de conhecer as singularidades de cada aluno e de respeitar o tempo necessário do seu processo de aprendizagem. Tomei consciência das responsabilidades institucionais do fazer docente. Ao ler o trecho acima, quando eu falo da importância do meu processo de desconstrução e reconstrução, percebo que a minha formação possui um movimento interminável de acabamento e me remeto ao conceito de devir trazido por Deleuze e Guatarri (apud KASTRUP, 2005).

Trago o conceito de devir-mestre a partir da perspectiva de Kastrup (2005). A autora traz a aprendizagem como um processo de produção de subjetividade que assume um formato cíclico e que está sempre se reinventando, se renovando. Esse movimento circular ilustra o inacabamento desse processo de aprendizagem que não atinge um fim e necessita de constante atualização. Nas palavras da autora:

O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, **retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar**. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o **inacabamento do processo**. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa

solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2005, p.1279, grifos meus).

Quando Kastrup (2005) traz a ideia do formato cíclico do processo de aprendizagem é possível que se firme a falsa ideia do ciclo como algo que possui um fim, tornando-se necessário reafirmar a necessidade da constante renovação dessa produção de conhecimentos. Partindo desse processo de inacabamento, trago Geraldi (2010), a partir da concepção bakhtiniana do “sujeito incompleto”, quando o autor reflete sobre o sujeito que está sempre em movimento e em constante formação e que, mesmo assim, permanece inconcluso. Esse processo de formação se dá na relação com o outro, onde o eu busca a completude no outro e esse outro atribui essa completude ao eu, porém faz-se necessário dar continuidade à essa busca, porque “a relação nunca é com somente um e mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo” (GERALDI, 2010, p. 143).

Do mesmo modo, Miotello e Moura (2012) ao discorrerem sobre o conceito de identidade a partir da perspectiva de Bakhtin e, a partir disso, a importância da formação a partir da relação com o outro. Desse modo, nós vivemos em uma busca constante pelo acabamento, o que nos leva a esse encontro com o outro no intuito de buscar por uma completude. Porém, a relação do eu com o outro, não resulta na completude do sujeito, mas sim na incompletude, pois esse encontro pressupõe que o eu sempre tenha que dar uma resposta. Segundo os autores:

Cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso tem que me incompletar. Ele tem essa atividade como responsabilidade única e pessoal. Ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre. Tarefa do outro no diálogo é a resposta. (MIOTELLO; MOURA, 2012, p. 556).

Trago novamente para a discussão, o conceito da resignificação. Resignificar para mim é dar um novo sentido à minha prática, consiste em recuperar saberes e potencializa-los a partir de novas vivências. Dialogo com Chaluh (2008) quando a autora traz a importância de viver a escola por completo e não somente descrevê-la, porque é preciso assumir o seu próprio lugar, o seu espaço e, conseqüentemente, a sua responsabilidade pelas ações que desempenha nesse ambiente. Nas palavras da autora:

Como pesquisadora na escola, tenho aprendido a importância de viver a escola, o que para mim **significa** não ficar apenas no descrever a escola. Viver a escola **significa**, para mim, assumir o meu lugar, assumir a minha posição, assumir o meu lugar de enunciação, assumir o meu pensamento (CHALUH, 2008, p. 4, grifos meus).

Assim como Chaluh (2008), ao ser bolsista e viver a escola, eu aceitei o convite de assumir o meu lugar de responsabilidade pelas minhas ações o que me permitiu contribuir para a formação dos meus alunos e, partindo da perspectiva bakhtiniana, reconheço que eles também tiveram suas contribuições no meu processo de constituição docente. Esse processo de reconhecimento dos meus aprendizados se deu através da relação que eu estabeleci com as minhas reflexões, a partir do momento em que me distanciei da Nathalia bolsista que escreveu as reflexões foi possível ressignificar as minhas práticas e elencar os meus aprendizados.

A partir das considerações dos autores utilizados nessa discussão, me considero uma professora em constante formação que reconhece a necessidade de buscar a minha completude a partir das relações que estabeleço com o outro, ciente de que esse processo não me concede um acabamento, e sim me torna incompleta. Essa incompletude é necessária para que eu, sujeito, busque sempre por novos conhecimentos e, conseqüentemente, dê continuidade no meu processo de formação que ocorre através de um ciclo sem fim.

Para finalizar essa discussão, ler a minha escrita possibilitou a reflexão da importância da experiência em minha formação. A experiência de me inserir no ambiente escolar durante os dois anos que atuei na escola como bolsista do projeto do Núcleo de Ensino, me marcou e trouxe várias aprendizagens para o meu fazer docente, que só se tornaram possíveis a partir da minha relação com os alunos e da minha parceria com a professora.

Nesse tempo, enfrentei dificuldades, sofri, ri e chorei, mas como sujeito em formação, tenho a consciência da importância desses acontecimentos e dessas marcas para o meu processo formativo. Como aponta Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 20).

Desde o início do ano, quando estabeleci o meu primeiro contato com os alunos, eu estava aberta a novas possibilidades e a novos aprendizados, mas eu não considerava a possibilidade da existência de entraves que dificultariam a minha prática docente. No decorrer desse meu processo, os problemas de indisciplina e a defasagem de conteúdos por parte dos alunos tornou todo o

trabalho um tanto custoso, foi quando passei a utilizar diversas estratégias para que a sala correspondesse de acordo com as minhas expectativas. Porém, essas dificuldades permitiram que eu compreendesse a dinâmica do ambiente escolar e, principalmente, todas as implicações que envolvem o ser professora. Entre elas a de que, as experiências *nos* acontecem (LARROSA, 2002), e que, embora seja importante planejar uma aula, a mesma tem sua dimensão de acontecimento (GERALDI, 2004), e nem sempre as coisas ocorrem como planejado. E, muitas vezes nos surpreendemos. Pude perceber isso quando me dediquei às análises de meus registros reflexivos.

O processo de me constituir como professora foi, para mim, extremamente árduo e que me fez escolher entre viver a docência intensamente ou apenas passar pelo ambiente escolar. Sem deixar marcas, sem me deixar marcar. Eu escolhi viver a escola intensamente e essa escolha trouxe uma série de conflitos, mas eu não desisti, pois tinha a consciência da importância desses aprendizados em minha vida profissional e pessoal.

A partir do momento em que eu assumi a responsabilidade de estar aberta às experiências do ambiente escolar, ou seja, a partir do momento em que eu me propus a encarar os desafios com o intuito de fazer a diferença na vida dos alunos, foi possível enxergar a docência com outros olhos. Foi a partir desse novo olhar que fui reformulando as minhas práticas, e nesse movimento me constituindo professora.

Eu estava aberta à experiência de viver a docência, mesmo que essa abertura trouxesse desafios, preocupações e dificuldades. Larrosa (2002) define o sujeito da experiência como aquele que está aberto às novas vivências e assume um lugar passivo em relação à isso. Porém, essa passividade não assume o sentido de estagnação, mas sim “de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental” (LARROSA, 2002, p. 24).

Desse modo, ao me tornar um sujeito passivo, de acordo com as concepções trazidas por Larrosa (2002), e ao abandonar o conceito de esperar que a minha prática deveria (por obrigação) gerar resultados imediatos, tive a oportunidade de observar os acontecimentos do ambiente escolar e adaptar a minha prática de acordo com as necessidades de cada momento. Aprendi a ser paciente quanto as mudanças da escola e esse aprendizado somado à tantos outros que já citei nesse capítulo, permitiu que eu não desistisse da docência, além de contribuir para o meu processo de constituição docente. Larrosa (2002)

reflete sobre esse sujeito da experiência que é paciente e que se arrisca em busca de sua oportunidade. Nas palavras do autor, “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LAROSSA, 2002, p. 25).

A experiência de atuar como bolsista na sala de aula permitiu que eu sofresse inúmeras mudanças como professora e como ser humano, ou seja, me transformou completamente. Não posso deixar de trazer, novamente, Larrosa (2002), pois o autor fala sobre esse movimento de transformação causado pela experiência, sendo “experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 26). É importante ressaltar que esse sujeito da experiência, mesmo passivo, não está alheio ao conhecimento e à ação, mas esse saber advindo da experiência “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LAROSA, 2002, p. 26).

Para finalizar esse capítulo acho importante relatar o processo de análise das escritas apresentadas acima, onde foi possível reviver muitas experiências do passado e olhá-las com outros olhos, a partir de outro lugar. Realizar o processo de distanciamento, quando eu deixei de ser a Nathalia autora das reflexões e ocupei o lugar de leitora, pude fazer observações e enxergar coisas que, ao escrever, eu não percebi. Foi um processo difícil, marcado por muitos conflitos entre a autora e a leitora, porém nostálgico.

Quando passei a registrar os acontecimentos do ambiente escolar e escrever reflexões então escrever reflexões a partir do ocorrido, eu não poderia imaginar como seria importante para a minha formação e nem fazia ideia da grande quantidade de aprendizados indiciados no meu texto. Escrevi sem pensar no futuro, sem as amarras de que aquelas escritas que, muitas vezes estavam carregadas de angústias e medos, poderiam ser utilizadas no presente trabalho.

Rer ler minhas escritas despertou em mim um leque de novos sentimentos, mas também uma série de sentimentos antigos e, no meio de todos eles, está presente o mais importante: o amor. Esse sentimento causou tantos conflitos em meu interior, provocou tantas guerras entre as minhas antigas convicções, que tinham de ser abandonadas, para que novas ideias ocupassem lugares que foram transformados. O amor para com a docência deixou de ter características maternas e foi reformulado de modo que passou a impulsionar as

minhas práticas e me impediu de desistir nos momentos de desespero e insegurança.

Camargo (2012) reflete sobre a escrita de si como uma abertura e um convite ao outro com o intuito de compartilhar o vivido e oferecer a esse outro uma espécie de alento. A partir dessa relação estabelecida, essa escrita proporciona um sentimento de partilha entre eu e o outro. A autora discorre:

Uma aberta que se dá ao outro, uma narrativa de si como apresentação, reciprocidade, introspecção, tornar-se presença para o outro, pela e na escrita. Ganhar corpo na marcação do tempo. Esses são alguns elementos para pensar a condição plena do humano (CAMARGO, 2012, p. 69).

Realizar a leitura das minhas escritas permitiu que eu dialogasse com as minhas próprias aprendizagens e observasse que, dessas aprendizagens, emergiram novos conceitos que contribuíram para o meu processo formativo. Ao escrever o texto, o autor opta por palavras que o represente, na busca de dialogar com questões de sua própria vida e que geram um processo de aprendizagem.

Mais uma vez, ao concluir a escrita desse capítulo que, assim como eu, nunca estará acabado, pronto, concluído, percebo que refletir sobre a minha própria prática trouxe contribuições que me transformaram de modo que a professora Nathalia que agora escreve já não é mais a mesma que iniciou a escrita desse trabalho. É um movimento de constante formação que só é possível quando o sujeito possui o atrevimento de se arriscar e de abrir as portas para novas experiências vindas do desconhecido. Esse movimento é o que me permite estar sempre transformando conceitos, ressignificando saberes, respeitando a minha própria singularidade, assumindo a minha responsabilidade ética e profissional na sociedade em que vivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da realização desse trabalho foi investigar quais contribuições o processo de refletir sobre as minhas escritas trouxe para a minha formação como professora. Após analisar as reflexões contidas em meus Diários de Bordo, considero que esse processo de investigação foi extremamente importante para elencar uma série de aprendizados que contribuíram para a minha constituição docente e que, durante o momento de escrita das reflexões, eu não havia percebido.

Trouxe para a escrita deste trabalho um memorial onde falei sobre o meu processo de escolarização desde a infância, quando estudei em uma escola tradicional que deixou importantes marcas em mim, até atualmente (2016), após a minha inserção na Universidade e a minha atuação como bolsista de um projeto vinculado ao Núcleo de Ensino. Foi uma viagem ao passado, e me foi possível recordar momentos que guardo com muito carinho em minha memória. Importante também foi esse movimento de resgate da minha história de vida escolar, as influências que tive e os aprendizados que hoje trago comigo e que são elementos presentes na minha constituição profissional.

Como realizei a análise dos Diários de Bordo, no capítulo dois eu aprofundei os meus estudos acerca da importância da escrita de diários para a formação docente. Utilizei Zabalza (2004) e Hess (2006) como fundamentação teórica o que tornou possível compreender que a escrita de diários na formação docente torna-se importante devido ao seu caráter reflexivo, possibilitado a partir do processo de distanciamento do autor para com a sua prática docente. Ao se distanciar, o professor consegue refletir sobre a sua escrita e elencar novas estratégias que trazem melhorias ao seu fazer docente. Os diálogos que estabeleci com estes autores me ajudaram a ver o meu próprio processo de escrita, e compreender a importância dos registros no fazer docente.

Ainda no capítulo dois realizei um levantamento bibliográfico nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) dos anos de 2012 e 2014 e no acervo do site SciELO, buscando artigos que me auxiliassem na discussão do tema da escrita de diários no fazer docente. Durante a busca, percebi a escassez de pesquisas que tratam dessa temática, pois encontrei apenas seis trabalhos sobre o tema. Após a leitura dos artigos, percebi que algo comum a todos eles é a importância da escrita de diários no fazer docente cotidiano, que além de provocar um processo de reflexão, torna o professor

consciente do seu próprio processo de formação. Hoje, ao escrever as considerações finais deste trabalho, consigo perceber com clareza a potência que meus registros trouxeram para a minha constituição como professora.

No capítulo 3 eu trouxe o processo de análise das escritas selecionadas a partir dos meus Diários de Bordo. Nessa análise apresento excertos das reflexões trazendo questões que me marcaram durante a leitura dessas escritas. Realizo um diálogo com alguns autores que abordam pontos indicados por mim nos excertos, com a finalidade de compreender quais as contribuições que esse processo de reflexão da própria prática trouxe para a minha formação profissional.

A primeira contribuição que essa análise me permitiu observar foi a mudança das minhas concepções quanto ao ser professora, abandonando o conceito de que o ser professora estava atrelado ao amor materno, ao cuidado. Ao dialogar com Freire (1997) compreendi que uma professora amorosa consiste em amar e se dedicar à docência, e que este amor não se finda em si próprio, mas está carregado de responsabilidade ética e do que o autor chama de um “pensar crítico” sobre o ato de ensinar.

A partir de uma provocação da aluna Thawana, percebi a importância de enxergar as singularidades de cada aluno e de conhecer o contexto em que cada criança está inserida, com o intuito de repensar a minha prática de acordo com as suas necessidades, visando a melhora de seu processo de aprendizagem. Os autores Pina (2007), Freire (1989), Larrosa (2002) e Masschelein (2008) me auxiliaram na compreensão de que eduquei o meu olhar e passei a enxergar as especificidades de cada criança e de compreender o tempo de aprendizagem de cada aluno. Assim como as crianças também possuo um processo de aprendizagem e foi a partir da análise dessas escritas que me percebi uma professora que considera as singularidades de cada criança. Por isso, o meu tempo também chegou.

Um convite feito pela professora responsável pela turma fez com que eu aceitasse os desafios institucionais da docência. Ao vivenciar as questões burocráticas da escola eu aprendi que o ser professora também está atrelado a responsabilidades institucionais, a ser obrigado a dar conta de certos conteúdos, a dar respostas sobre a aprendizagem dos alunos, em um determinado tempo. Aqui, através das análises de meus registros, me percebi descobrindo que o fazer docente possui deveres burocráticos que tornam necessária a prestação de contas do processo de ensino-aprendizagem, mas que esse fazer também deve estar atrelado ao respeito das singularidades dos alunos.

A necessidade de voltar a arriscar algumas estratégias em sala de aula permitiu que eu compreendesse a importância de ressignificar o meu fazer docente. Nesse movimento de ressignificação, resgatei antigas práticas que havia deixado para trás e as transformei de acordo com o contexto que se mostrava a mim naquele momento. Dialoguei com Ranghetti (2004), Geraldi (2004) e Abreu (2006) e esses autores me auxiliaram a entender a importância de atribuir novos significados à minha prática e de reinventá-la.

Por fim, a realização de uma atividade intitulada “Cápsula do tempo” mostrou que, através das experiências, senti a necessidade de reconstruir o meu fazer docente e isso me permitiu compreender o meu processo de constante formação. Estar sempre em formação faz com que eu busque a minha completude através da minha relação com o outro, um processo que me torna incompleta, porque estarei sempre provocada a dar respostas a esse outro. Dialoguei com Miotello e Moura (2012), Chaluh (2008), Geraldi (2010), Kastrup (2005) e Larrosa (2002) e esses autores me ajudaram a compreender a importância da experiência em minha formação, pois busco o meu acabamento através da relação com o outro, considerando que essa formação é um processo que, em sua dimensão maior envolve o meu inacabamento.

Ao refletir sobre possíveis contribuições que este estudo poderá trazer para campo da pesquisa autobiográfica, ressalto a importância da escrita de diários no fazer docente como um instrumento que proporciona a reflexão da própria prática. Os diários possibilitam um movimento de distanciamento aos professores que, ao realizarem a releitura do escrito, tem a oportunidade de aprender com a escrita de si, refletir sobre suas práticas e ressignificar o fazer docente.

Estar aberta a viver às experiências do ambiente escolar me proporcionaram todos os aprendizados elencados acima, e possivelmente tantos outros, que em algum momento futuro eu pretendo observar. Mas isto fica para um próximo estudo. Gostaria de afirmar que, a escolha pela escrita autobiográfica permitiu que eu refletisse sobre o vivido, entrasse em contradição com o conteúdo de algumas escritas, que eu dialogasse com as minhas concepções e, principalmente, aprendesse com as minhas práticas. Segundo Camargo (2012), escolher a escrita autobiográfica consiste em “recorrer e utilizar palavras que descrevem uma determinada condição, ou escolhas do que eu quero, do que não quero, por onde me perco, ou porque perco a firmeza de meus propósitos” (CAMARGO, 2012, p. 71).

Assim, nesse processo arqueológico de resgatar meus “tesouros-escritos” e inventariar as riquezas que encontrei nesse caminho me constituí uma professora não-tia, que está aberta às vivências do ambiente escolar e considera o aluno como um ser repleto de singularidades, cujo processo de aprendizagem é feito de tempos distintos, nem sempre cronológicos, nem sempre dentro do tempo estabelecido pelo calendário escolar. Aprendi a observar e respeitar esses tempos respeitar adequando o meu fazer docente de acordo com cada contexto.

Resgatar às minhas escritas, me possibilitou reviver momentos que transformaram o meu olhar sobre a profissão que escolhi, momentos esses de angústias e medos, mas também de muita felicidade. Momentos difíceis que me fizeram pensar em desistir de tudo, mas que, foram importantes para o meu amadurecimento profissional. Concluo a escrita deste trabalho trazendo novamente a palavra amor, sentimento esse que me causou tantos conflitos e que teve o seu significado completamente transformado para mim, e foi através da experiência e da reflexão sobre minhas escritas que pude pensar diferente, fazer diferente, ressignificar-me. Deixo, como uma ousadia provocante e doce, um trecho de uma canção⁵ que gosto muito, que diz “e quando estiver bem cansado / Ainda, exista amor pra recomeçar / Pra recomeçar...” Re-começar...Re-viver...Re-significar!

⁵ Música intitulada Amor pra recomeçar, composta em 2001 pelo cantor e compositor Frejat.

REFERÊNCIAS

ABREU, MC dos S. Formação Continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente. **Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE**, 2006.

BORGES, C. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, Abril/2001.

CAMARGO, M. R. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In: CHALUH, L. (Org.). **Escola- Universidade olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 67-76.

CAMPOS, C. M. **Rua e escola: o Hip Hop como movimento porta-voz dos sem vez/** Cristina Maria Campos. – Campinas, SP: {s.n.}, 2007

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHALUH, L. et al. **Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo**. Comunicações, Piracicaba, n.2, p. 7-25, jul.- dez, 2013.

CONSTANT, E. A reinvenção da escola: as transformações curriculares no registro diário de uma professora. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) n. 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. 88p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se contemplam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro. 2004.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA E. C. (Org.) **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2006. 367p.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

LOURO, A. L. M.; RAPÔSO, M. M. Processos de subjetivação de si em diários de aula de professores de música. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) n. 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. 88p.

MAGALHÃES, C. R. Os diários de D. Marina de Moraes Pires e a construção da narrativa histórica da Escola de Belas Artes de Pelotas. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, 2008.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. Alargando os limites da identidade. In: _____. **IV CÍRCULO – Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 590 p.

PEREIRA, F. et. al. Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) n. 5, 2012, Porto Alegre. **Anais**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

PINA, T. A. **A produção dos saberes no cotidiano da escola: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. 2007. 288p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, PR, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004.

SOUSA, C. L. A. Diário de Bordo: Aprendizagem autorregulada e ressignificação do fazer docente. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) n. 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. 88p.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, 2012.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A ; Salvador,BA : UNEB, 2006.

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

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola** 11. Ed. Ver.. atual e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

Nathalia Ferraz Rodrigues – orientanda

Profa. Ma. Pamela Aparecida Cassão – co-orientadora

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – orientadora