

**Artigo****Diários de aula como estratégia de reflexão na formação e prática docente****Classroom diaries as a strategy for reflection on teacher education and practice****Diarios de clase como estrategia de reflexión de la formación y práctica docente****Helena de Ornellas Sivieri-Pereira¹, Dennis Gabiatti Lopes², Nathália Beatriz Fontes Silva³**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, Brasil

Resumo

Este artigo nasce dos resultados de uma pesquisa maior que objetivou identificar a relação que o professor estabelece entre suas dimensões pessoais (identidade) e as dimensões profissionais (identidade docente) na sua formação e na sua prática, através da reflexão sobre sua ação diária. Neste momento da pesquisa, o objetivo era identificar e descrever os processos reflexivos observados sobre a ação prática do professor, bem como os caminhos percorridos na formação e constituição da identidade profissional. Para tal foi utilizada a metodologia de redação de diários de aula, embasados, primordialmente, no referencial teórico da Zabalza. Os diários foram desenvolvidos por cinco docentes durante três meses em um semestre letivo, com posterior reflexão dos relatos a partir de um roteiro apresentado a eles pelos pesquisadores. Os dados, analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin, revelaram cinco categorias que explicitaram sobre os saberes da prática docente, os processos reflexivos, a formação do professor e a constituição de sua identidade profissional. Os resultados mostraram que a metodologia utilizada (diários de aula) foi eficiente no sentido de permitir um espaço destinado à reflexão, como forma de construir uma prática eficaz e condizente com as questões pessoais do profissional. As reflexões feitas pelos professores indicam que vivem as complexidades da profissão como uma grande carga a se carregar tendo ideias inacabadas sobre estratégias de enfrentamento das mesmas.

¹ Professora associada do Departamento de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3694-2705>E-mail: helena.sivieri@gmail.com

² Psicólogo Educacional no Colégio Opção em Uberaba.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3721-9922>E-mail: dennis.gabiatti@gmail.com

³ Psicóloga clínica.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6016-6489>E-mail: nathaliabfontes@gmail.com

Este artigo se refere à parte de uma pesquisa maior que contou com fomento da FAPEMIG.

Abstract

This article is born from the results of a larger research that aimed to identify the relationship that the teacher establishes between his personal dimensions (identity) and the professional dimensions (teacher identity) in his formation and his practice, through reflection on his daily action. At this moment of the research the objective was to identify and describe the reflexive processes observed on the practical action of the teacher, as well as the paths covered in the formation and constitution of the professional identity. For this, the methodology of writing class diaries was used, mainly based on Zabalza's theoretical framework. The journals were developed by five teachers during three months in a semester, with subsequent reflection of the reports from a script presented to them by the researchers. The data, analyzed by the technique of Content Analysis, according to Bardin, revealed five categories that made explicit on the knowledge of teaching practice, reflexive processes, teacher training and the constitution of their professional identity. The results showed that the methodology used (class diaries) was efficient in order to allow a space for reflection, as a way to build an effective practice that is consistent with the personal issues of the professional. The reflections made by the teachers indicate that they live the complexities of the profession as a great burden to bear having unfinished ideas on coping strategies.

Resumen

Este artículo nace de los resultados de una investigación mayor que objetivó identificar la relación que el profesor establece entre sus dimensiones personales (identidad) y las dimensiones profesionales (identidad docente) en su formación y en su práctica, a través de la reflexión sobre su acción diaria. En este momento de la investigación el objetivo era identificar y describir los procesos reflexivos observados sobre la acción práctica del profesor, así como los caminos recorridos en la formación y constitución de la identidad profesional. Para ello se utilizó la metodología de redacción de diarios de clase, fundamentados, primordialmente, en el referencial teórico de Zabalza. Los diarios fueron desarrollados por cinco docentes durante tres meses en un semestre lectivo, con posterior reflexión de los relatos a partir de un guión presentado a ellos por los investigadores. Los datos, analizados por la técnica de Análisis de Contenido, según Bardin, revelaron cinco categorías que explicitaron sobre los saberes de la práctica docente, los procesos reflexivos, la formación del profesor y la constitución de su identidad profesional. Los resultados mostraron que la metodología utilizada (diarios de clase) fue eficiente en el sentido de permitir un espacio destinado a la reflexión, como forma de construir una práctica eficaz y acorde con las cuestiones personales del profesional. Las reflexiones hechas por los profesores indican que viven las complejidades de la profesión como una gran carga a llevarse teniendo ideas inconclusas sobre estrategias de enfrentamiento de las mismas.

Palavras-chave: Formação de professores, Reflexão, Identidade profissional.

Keywords: Teacher training, Reflection, Professional identity.

Palabras clave: Formación de profesores, La reflexión, Identidad profesional.

Introdução

Este artigo surge na esteira de uma discussão mais ampla que objetivou identificar a relação que o professor estabelece entre suas dimensões pessoais (identidade) e as dimensões profissionais (identidade docente) na sua formação e na sua prática, através da reflexão sobre sua ação diária.

Cada ano foi dedicado a um instrumento, sendo que cada instrumento foi dedicado mais especificamente à resposta de um objetivo específico da investigação maior.

O método autobiográfico tem importante contribuição ao se buscar o autoconhecimento dos participantes das pesquisas qualitativas e, no caso desta pesquisa, na constituição da identidade docente. Entendemos que as dimensões que delimitam o texto que pode ser publicado em periódico científico não seriam capazes de mostrar a importância de cada instrumento no processo de reflexão dos sujeitos sobre sua identidade profissional ou as especificidades de um conhecimento psicológico possibilitado por esta pesquisa. É por isso que se decidiu falar sobre cada um separadamente.

A análise individual e própria desses momentos forneceu dados valiosos para a compreensão dos objetivos do estudo.

Dados analisados em momento anterior da pesquisa destacam que a constituição da identidade docente está, em certa medida, ligada às reflexões que puderam fazer de suas práticas profissionais. Fazer o caminho reflexivo sobre sua prática permite, então, ao professor ter ferramentas para atuar de maneira a edificar uma *práxis* que não se limite à reprodução mecanicista do conhecimento.

Neste momento da investigação buscou-se avaliar a compreensão do professor relativamente à complexidade das situações de ensino e as alternativas para enfrentá-las, bem como, identificar e descrever os processos reflexivos observados sobre a ação prática do professor. Este é um trabalho complexo, como esclarece Brito (2006, p.5)

O trabalho docente, dada sua complexidade e por apresentar indeterminações, incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções consistentes que possam orientar a tomada de decisões.

Entendendo estas especificidades do trabalho docente e buscando uma reflexão a partir da racionalidade prática, utilizou-se neste estudo, para atingir os objetivos descritos acima, a técnica de registro em diários de aula feitos pelos sujeitos a partir de sua prática diária. Segundo Porlán e Martins (1997, p.23), diário de aula

Es una guía para la reflexión sobre la práctica favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución e sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentadas. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos analíticos-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o diário escrito sob a influência imediata de uma experiência, pode ser muito eficaz em capturar o humor das pessoas e seus pensamentos mais íntimos.

Borba (2001) esclarece que este tipo de registro colabora na construção da consciência crítica do educador porque implica na exploração da prática, possibilitando a autorreflexão e a reflexão sobre a ação gerando novos planos consecutivos.

O conceito de reflexão não é recente, pois já em 1933, Dewey defendia que no ensino reflexivo fazia-se “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. (DEWEY, 1989, p. 25).

Rodgers (2002) analisa quatro critérios que caracterizam a visão de John Dewey sobre pensamento reflexivo de modo que o processo reflexivo possa ser ensinado, aprendido, avaliado, discutido e pesquisado, e evoluir em significado e utilidade. A autora se propoe a discutir quatro critérios que percebe caracterizarem o conceito de reflexão para Dewey e para que propósitos ele sentiu que serviam. Os critérios são os seguintes:

1. Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends.
2. Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry.
3. Reflection needs to happen in community, in interaction with others.
4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others. (RODGERS, 2002, p. 845)⁴

Em resumo, estes quatro critérios discorrem sobre a questão da reflexão ser um processo de construção de significados levando a pessoa de uma experiência para a seguinte, compreendendo mais profundamente suas relações. É também um modo de pensar rigoroso e disciplinado e deve acontecer na interação com os outros, valorizando o crescimento pessoal e intelectual seu e dos demais.

Nesse sentido a reflexão não é um conhecimento puro, mas tem determinações das contingências que interagem e permeiam a própria experiência. A reflexão, portanto, não é um processo psicológico individual,

⁴ 1. A reflexão é um processo de construção de significado que move um aluno de uma experiência para a outra, com uma compreensão mais profunda de seus relacionamentos e conexões com outras experiências e ideias. É o fio que torna possível a continuidade do aprendizado e garante o progresso do indivíduo e, finalmente, da sociedade. É um meio para fins essencialmente morais.

2. A reflexão é uma maneira sistemática, rigorosa e disciplinada de pensar, com suas raízes na investigação científica.

3. A reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros.

4. A reflexão requer atitudes que valorizem o crescimento pessoal e intelectual de si e dos outros. (RODGERS, 2002, p. 845) (Tradução nossa)

mas tem íntima relação com o contexto e as relações presentes (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Os estudos realizados por Donald Schön, sobre os processos de formação do “profissional reflexivo”, apresentam-se como referência para muitos estudos e propostas no campo da formação de professores. As proposições de Schön para a formação profissional englobam a distinção entre o conhecimento tácito, para o qual o autor emprega também o termo “reflexão-na-ação”, e o conhecimento escolar. (SCHÖN, 1983, 2000).

Essa formação deve preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, criar modelos e exercer sua observação e análise. Reflete-se para agir, durante a ação (reflexão-na-ação), depois da ação (reflexão-sobre-a-ação) e depois da reflexão (reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação) (SCHÖN, 1992, 2000).

A formação docente se funda na construção de uma identidade profissional que além de desenvolver competências e habilidades, abarca também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão (AGUIAR, 2006). Nesse cenário, o desenvolvimento da carreira docente é um processo que pode ser considerado, por alguns, como linear; porém, outros percebem que há patamares, regressões, momentos de arranque e descontinuidades. Assim, frente às adversidades cotidianas, os indivíduos buscam estratégias e alternativas de enfrentamento para lidar com as situações referentes à profissão, dentre essas alternativas destaca-se a reflexão (SANTOS, 2009).

Para Pérez Gómez (1992) na vida profissional, o docente depara-se com diferentes situações para as quais não tem respostas pré-elaboradas e com isso o processo de diálogo com a situação produz novas referências, formas e perspectivas de perceber e reagir. Concordando com Pérez Gómez, Junges, Behrens e Torres (2012, p. 8) afirmam que “Afiml, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas transformações da sociedade e da ciência”.

A criação e construção de uma nova realidade se mostram além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. Nesse sentido, o processo de reflexão se apoia em uma concepção construtivista da realidade a que o profissional docente está submetido (SCHÖN, 1992). Pérez Gómez (1992, p. 110) corrobora este fato quando diz que:

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa.

Souza, Petroni e Andrada (2013) destacam, no enfrentamento da realidade educativa, o predomínio das emoções, levando, tanto docentes quanto discentes, à frustração e ao desânimo. “Assim, elas se repetem e constituem um contexto de relações permeado de insatisfações impeditivas do desenvolvimento dos sujeitos” (p. 529), criando, conseqüentemente, impedimentos no desenvolvimento da identidade profissional.

As três autoras, no mesmo texto, continuam dizendo que:

De diversos modos, tem-se dito aos professores que eles são os responsáveis e, por alguma razão, eles têm se apropriado dessas atribuições, ainda que, conscientemente, saibam da impossibilidade de corresponder ao papel que lhes é conferido. É nesse movimento dialético em que se assume a responsabilidade no âmbito do discurso e o descompromisso no âmbito das práticas pedagógicas que novas emoções e sentimentos são gerados. (p. 531)

A reflexão das próprias atitudes durante as ações práticas do dia a dia é o ponto central. O processo de reflexão-na-ação do docente não se utiliza de palavras e é desenvolvido em diferentes momentos combinados durante a prática de ensino. Esse processo pode ser mais bem compreendido pela descrição de quatro etapas; primeiro, se revela um momento de surpresa; depois, o professor busca refletir sobre esse fato e encontrar razões por ter sido surpreendido. No terceiro momento, o profissional reformula o problema trazido pela situação e, por fim, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese (SCHÖN, 1992).

De acordo com Schön (1992) também é possível refletir sobre a ação; esse processo, por sua vez, implica no uso de palavras já que é considerada uma ação, uma observação e uma descrição das situações experienciadas. Aqui também se percebe a mesma sequência de ações descritas por Schön para a reflexão-na-ação. Segundo Borba (2001) este movimento colabora na construção da consciência crítica do educador, porque implica na exploração da prática, possibilitando a autorreflexão e a reflexão sobre a ação gerando novos planos consecutivos.

Sivieri-Pereira (2008, p. 138) discutindo os dados colhidos em sua pesquisa de doutorado, se refere ao diálogo feito entre duas professoras no momento do grupo focal, em relação a um problema colocado por uma delas, que mostra a sequência descrita acima por Schön:

O diálogo se inicia com uma aparente impaciência da professora com a desculpa do aluno de que não entregou o trabalho porque o cachorro comeu, e caminha para uma tentativa de compreensão das razões dos alunos e do porque eles professores não conseguem atender ao que os alunos necessitam, concluindo que o que faz a diferença é o afeto.

No entanto, segundo Oliveira e Serrazina (2002), as ideias de Schön têm sido intensamente discutidas por vários estudiosos. Cita o exemplo das argumentações de Eraut (1995) sobre a distinção entre reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. O autor acredita que essa distinção não é tão nítida como alguns autores defendem e sugere que elas não são ações opostas e que muitas vezes a reflexão-na-ação é também sobre a ação. Sugere, ainda, o uso da preposição 'para' para indicar o propósito de qualquer reflexão. Apesar de Schön não ter usado essa preposição ela é presente em suas explicações, pois a reflexão defendida por Schön é aquela que afeta a ação que está sendo vivida. Nesta esteira, este trabalho se interessou pelas reflexões possíveis a partir da metodologia proposta, entendendo que foram possíveis reflexões-na-ação assim como reflexões-sobre-a-ação, como descritas por Schön.

De acordo com Schön (1992), a natureza da reflexão e as condições que a incentivam ou a inibem, envolvem um processo cognitivo que é amplamente influenciado por dois fatores: “emoções cognitivas” e “contexto social”. Para o autor, o fenômeno “emoções cognitivas” é compreendido a partir dos sentimentos do docente sobre seu próprio desempenho. Assim, sob um olhar mais amplo, refere-se a uma reflexão sobre os valores nos quais está baseada a ação profissional. Neste sentido retorna-se à pesquisa de Sivieri-Pereira (2008, p. 143) ressaltando a fala de uma professora explicitando o que foi para ela refletir sobre sua prática a partir das filmagens feitas de suas aulas com posterior reflexão: “NOSSA, mudou totalmente a pesquisa, depois que eu assisti a fita! Principalmente quando eu vi a fita. Eu me corriji totalmente depois que eu vi a fita e muito (P.5 – GF)”

O segundo fator, “contexto social”, é externo e inclui todas as nuances que permeiam a atuação docente, ou seja, o comportamento do aluno, o tamanho da turma, os recursos disponíveis, e até mesmo as condições do tempo (como as condições climáticas). Pode-se dizer que, de maneira similar a este aspecto, a partir da compreensão holística das situações, é possível designar o alicerce para a prática profissional, e não somente o entendimento de um grupo particular de categorias determinadas por especialistas. O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz deve integrar o contexto institucional. Neste sentido a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Uma das formas eficazes de se fazer a reflexão-sobre-a-ação é levando o professor a pensar sobre suas ações em sala de aula escrevendo, posteriormente, sobre elas. A partir desta perspectiva este estudo utilizou o registro em diários de aula que os professores produziram durante três meses de atividade docente.

Método

Tipo de estudo:

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório e de corte transversal, amparado na abordagem qualitativa de pesquisa, através de registros em diários de aula.

Participantes:

Participaram deste estudo cinco professores da educação básica da rede pública de ensino da cidade de Uberaba/MG, sendo este o único critério de inclusão definido.

Os sujeitos foram selecionados através da amostragem não probabilística, por conveniência, que se propõem a selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nessa pesquisa foram selecionados porque estavam prontamente disponíveis e não por meio de um critério estatístico (ARIBONI; PERITO, 2004; MARCONI; LAKATOS, 1996).

Nesta amostra, por conveniência, não houve qualquer restrição à idade, sexo ou tempo de trabalho na educação.

Instrumento:

Diário de aula: Zabalza explica que “os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (2004, p.27).

Neste estudo os docentes fizeram registros em diários de aula sobre o dia a dia e acontecimentos relevantes de sua prática docente. Sendo assim, o professor registrou, durante três meses, após suas aulas, acontecimentos que possibilitaram a reflexão-sobre-a-ação de seu dia em sala de aula. Após isso, os registros foram discutidos com a equipe de pesquisa, a partir de um roteiro elaborado pelos pesquisadores em seguida à leitura dos diários, possibilitando reflexões sobre sua atuação e prática docente e possível relação com a constituição da identidade profissional.

Procedimentos:

Coleta de Dados. Ocorreu após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem dos autores (Protocolo CEP/UFTM n. 2350). Os pesquisadores entraram em contato com a direção das escolas da rede da cidade de Uberaba, solicitando espaço para apresentação do projeto aos professores. Estes professores foram contatados para a apresentação do trabalho e aceitação em participar da pesquisa. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos professores foi feita a escolha de datas e local mais apropriado para a execução do trabalho. Este artigo se refere à segunda parte de uma pesquisa maior que contou inicialmente com entrevistas de história de vida e, posteriormente aos relatos dos diários de aula, com um grupo focal. Nessa fase da pesquisa os professores foram orientados para registrarem, durante três meses, dia a dia, suas ações e ponderações sobre acontecimentos cotidianos ou especiais de seu trabalho. Esses registros foram usados para o desenvolvimento de reflexões sobre a ação prática.

Análise de dados: Os dados colhidos com o registro dos diários de aula e as reflexões dos professores sobre esses registros foram categorizados e examinados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esta análise permitiu a construção de cinco categorias que serão discutidas a seguir.

Resultados e discussões

No que diz respeito à caracterização da amostra, o Quadro 1 deixa claro que apenas uma professora tem entre 5 e 15 anos de atuação na docência. As outras quatro têm mais de 15 anos. Este é um dado importante que revela a experiência dos sujeitos na profissão, e a prática é o componente fundamental da análise que se pretende.

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos

Professora	Cidade	Média de tempo de atuação	Tipo da escola onde leciona	Disciplina que leciona
E1	Uberaba	De 1,5 a 25 anos	Pública Estadual	Português
E2	Uberaba	De 15 a 25 anos	Pública Estadual	Matemática
E3	Uberaba	De 5 a 15 anos	Pública Estadual	Biologia
E4	Uberaba	Mais de 25 anos	Pública Estadual	Matemática
E5	Delta	De 15 a 25 anos	Pública Estadual	História

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados de identificação cedidos pelos sujeitos
Obs: Os sujeitos foram identificados com a letra E (entrevistado) e números em sequência

A prática reflexiva do professor mostra-se importante para que se entendam os sentidos e motivações que estão inerentes ao processo de “tornar-se professor” (CAIRES, 2006). Para Schön (2000), um profissional reflexivo precisa valer-se da prática como um espaço de reflexão crítica, sobre a qual ele possa problematizar, analisar, reelaborar criativamente seus passos com base na realidade pedagógica, de modo a reconstruir seu papel no exercício de sua profissão. Nesta perspectiva a pesquisa possibilitou aos participantes um espaço para reflexão e crítica sobre a prática docente por meio da construção dos diários de aula.

Diante disso, a partir dos diários e das reflexões dos docentes foi possível elencar cinco categorias. São elas: 1) Escolha da carreira docente; 2) Identidade e Perfil Profissional; 3) Estratégias; 4) Dimensões Pessoais; 5) Alunos e família.

Na categoria, **escolha da carreira docente**, os professores entrevistados revelaram estar desmotivados e impotentes frente às situações expostas em sala de aula e também a seus superiores e pensam em novas alternativas para lidar com as frustrações, como uma nova carreira profissional.

Vários estudos, já há bastante tempo, têm mostrado a questão da evasão do professor para outras profissões, como Garcia (1996), que há 20 anos já deflagrava o fato de que os docentes evadiam para outras profissões, onde, com certeza, dobrarão seu salário, serão mais valorizados e menos “cobrados”.

Em 2010, Oliveira discute o fato de o magistério, tradicionalmente, ser visto como uma profissão de pouco prestígio. Denuncia que os próprios meios de comunicação difundem a ideia de que para ser professor não é necessário obter uma especialidade, que a docência se faz com leigos e voluntários.

Corroborando estes ditos, no ano de 2017 assistiu-se, no Brasil, à aprovação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e traz em seu artigo 6º:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 61.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenha atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017)

Apesar de necessária esta não é uma discussão que poderá ser aprofundada neste artigo, mas fica a semente para outros espaços.

Passaram-se quase duas décadas do que falou Garcia, e ainda se vê artigos sobre pesquisas realizadas na seara da evasão da profissão docente, acenando para o fato de que ainda se tem o que falar sobre este tópico. É o caso de pesquisa realizada por Ens, Eyng, Gisi e Ribas (2014) que apesar de mostrar que 80% dos pesquisados pretendem permanecer na profissão, as justificativas são de cunho afetivo, por gostar do que fazem, não se referindo às questões profissionais. Os 20% que pretendem mudar de profissão referem-se a fatores como salários, condições de trabalho e indisciplina dos alunos.

Na presente pesquisa, destacam-se falas dos docentes que explicitam essa vontade de mudança, como alternativa para se sentirem mais valorizados.

Achava que havia feito a opção profissional corretamente. Hoje já não me sinto tão certa da minha escolha. Provavelmente escolheria outra área de trabalho (E3);

Deveria ter dedicado mais aos estudos (mestrado, doutorado) para conquistar melhores chances no mercado de trabalho. Poderia estar com meu currículo bem recheado e trabalhando, também, no ensino superior. (E4)

É provável que esse mal-estar frente às exigências da escola esteja também relacionado com a limitação advinda da situação econômica de alguns professores, por morar em um local onde as suas opções eram restritas e não terem tido maiores oportunidades de cursos para uma escolha.

A frase da entrevistada 3, ilustra bem essa questão:

O que me fez escolher minha carreira, eu acho que foi a circunstância, talvez se eu tivesse, vamos supor que eu tivesse crescido em Uberaba, eu acredito que eu não teria escolhido porque eu teria mais opções. (E3).

Na categoria **Identidade e Perfil Profissional**, os professores relataram como o papel do professor expande para além da sala de aula. Veem-se como o responsável pelo aprendizado, mas também pela mediação de conflitos, e passaram a se questionar sobre sua postura em sala de aula e sobre suas práticas e didáticas.

Segundo Junges, Behrens e Torres (2012), a formação docente exige um novo perfil e uma nova identidade, com uma visão mais abrangente e integrada do mundo. Além disso, o professor precisa também se comprometer com as problemáticas que norteiam a sociedade, quais sejam políticas, socioculturais, morais, econômicas, entre outras. Assim, o papel do professor ultrapassa os limites da sala de aula, da transmissão de conhecimento para um papel abrangente que engloba todas as dimensões que compõe o indivíduo.

As falas do entrevistado E5 ilustram essa questão, de que os professores estão cientes de como seu papel é abrangente e vai além do transmissor de conhecimento, assumindo, também, o papel de mediador de conflitos.

Ao mesmo tempo, vejo o quanto a figura do professor é significativa na vida deles. Torna-se referência, o que nos torna mais responsáveis em nossa atitude junto deles. (E5);
A sala de aula é do professor e ele deve ter autonomia para resolver os problemas, por isso eu tenho que saber lidar com os problemas. Estou aprendendo! (E5)

Nóvoa (2009) usa o termo “transbordamento da escola”, numa constante acumulação de missões e conteúdos, tornando o trabalho docente cada vez mais complexo, o que acaba desmotivando o professor para a permanência na profissão.

Sobre este assunto Oliveira (2010, p. 514) questiona:

(...) estaria o professor sendo formado para trabalhar com essa complexidade? Nossos cursos de formação abordam temas como a convivência e a indisciplina? E, quais os encaminhamentos das escolas e de seus gestores em relação a esses dilemas?

É preciso que se reflita até que ponto a formação vivenciada pelos docentes sustenta um trabalho de mediação de conflitos e de atenção às demandas narradas. É outra questão para futura discussão.

Entende-se, concordando com Nóvoa (2008), que os vários debates sobre a crise da identidade dos professores ocorridos nos últimos 20 anos, têm sua base numa certa imposição evolutiva que impôs a separação entre o eu pessoal e o eu profissional dos professores. Este autor entende que isto contribuiu para intensificar o controle sobre os docentes colaborando para seu processo de desprofissionalização.

Outros pontos de importante destaque são as práticas e a didática que os professores assumem em sala de aula. Muitos relataram que utilizam ~~de~~ métodos tradicionais, que não utilizam recursos atrativos, tornando as aulas monótonas e cansativas.

Segundo Zanchet e Fagundes (2012), a diversidade dos estudantes, em que cada aluno tem sua singularidade e subjetividade, com capacidades cognitivas diferentes entre si, exige que o professor faça adaptação ao contexto onde se encontra e busque diferentes métodos de ensino e de estratégias didáticas, que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

As falas dos professores abaixo exemplificam de maneira clara esta questão.

Reconheço que estas são bem tradicionais, muito parecidas com as aulas que tive, mas são com estas aulas que sei lidar (E3);

Reclamaram de minha postura, pensam que sou muito severa e que estava caminhando de forma acelerada com a matéria. (E3);

[...] que talvez me falte mais habilidade para trabalhar com a juventude de hoje (E3);

O professor precisa ser curioso, pesquisador, ter senso investigativo. Assim, as aulas ficam mais versáteis, dinâmicas e interessantes. (E5).

Vê-se, portanto, que a construção de uma identidade individual e social em um ambiente de trocas de experiências, como na prática docente, pode ser entendida como uma forma que o indivíduo encontra para formular um sentido para si, diante da multiplicidade de ideias e papéis sociais presentes nesse contexto (SAINSANLIEU, 1995 *apud* JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2012).

Na atualidade os professores buscam ansiosamente meios para compreender os processos sociais na sala de aula e alternativas que o auxiliem a proporcionar um clima de convivência propício ao desenvolvimento da aprendizagem (LOPES; GOMES, 2012). Em ambiente caótico e ruidoso torna-se difícil, se não impossível, aprender e conviver.

A categoria **Estratégias** abarca os diferentes posicionamentos que os docentes adotam frente às dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Foi possível perceber que na visão dos professores a *autoridade* torna-se estratégica para manter o controle sobre a indisciplina e descaso com a aprendizagem, visto que os participantes mantêm a concepção de que o professor é responsável por organizar o tempo e o espaço da sala de aula, por manter um clima favorável para a aprendizagem mantendo a ideia de que os alunos estão sob a sua responsabilidade (LOPES; GOMES, 2012). As reflexões dos docentes ilustram a crença que têm de que a estratégia para lidar com conflitos em sala de aula é o uso da autoridade e uma postura rígida frente aos alunos.

Normalmente esbravejo, chamo a atenção. (E3);
 é preciso ser enérgica/firme, não sem educação. (E5);
 [...] argumentei que ela já devia ter percebido que eu sou exigente, não só com ela, mas com todos os alunos, na questão da postura em sala de aula, deixei também claro que não a queria fazendo 'corpo mole' durante a realização das atividades e que se ela quisesse permanecer como aluna daquela turma, deveria se comportar como 'aluna'. E.2)

Por outro lado, mostram-se dispostos a criar atividades diversificadas como uma alternativa de chamar a atenção dos alunos e para combater a indisciplina, os problemas de material didático, o cansaço ou a indisposição dos alunos, como descreve Santos (2009). Nesse sentido, nos diários de campo foi possível perceber que os professores, frente à indisciplina, criam estratégias para estimular os alunos. Abaixo são citados alguns recursos utilizados pelos docentes para alcançar melhorias e motivar os alunos dentro de sala de aula.

Fiz aulas no laboratório, usei o projetor multimídia, promovi trabalho em grupo, passei filmes. Ajudou. Vi que o conteúdo estava distante da realidade deles, por isso o desinteresse. (E5);
 [...] trabalhar com projetos, pois assim o professor promoverá aulas diversificadas sobre o tema. No final vale a pena! Os alunos adoram e o resultado da aprendizagem é muito melhor. (E5);
 Refletir com os alunos, levando exemplos práticos e atuais para a sala de aula. (E4)

Entretanto, nota-se que nem sempre os resultados almejados são alcançados na prática docente, apesar do grande esforço dispensado em busca de melhorias. Essa impossibilidade pode estar relacionada à rigidez e

normas escolares, aos recursos disponibilizados e ao próprio conteúdo que será ministrado. Com isso, a frustração reflete-se na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem “Tenta-se ao máximo diversificar as aulas, mas quando não conseguimos dividimos a frustração com nossos alunos e tentamos remediar.” (E4).

Pode-se notar que dentre as esferas que envolvem a rotina e a atuação de um professor estão as **dimensões pessoais**, que perpassam seus comportamentos e afetam diretamente a forma como estes lidarão com os problemas cotidianos, onde seus próprios conceitos e sua moral são constantemente revistos. A forma como o docente se apresenta em seu ambiente profissional evidencia as experiências pessoais e sociais que este vivenciou e que o constitui (FONTANA, 2000).

A entrevistada 4 mostra esse ponto quando diz:

Não dá para separar o que somos do que estamos compartilhando, ensinando, este é o desafio pois hoje há muita liberdade que aprendi como libertinagem, tenho que sempre rever meus conceitos para não perder a paciência com os alunos e compreender que o mundo mudou, evoluiu e eu preciso viver o hoje e não o ontem. (E4)

Os constantes acontecimentos do dia a dia profissional trazem influências para o eu do professor em constante desenvolvimento, que através destas aprendizagens busca melhores formas de ser em seu ambiente, que refletem a forma como esse se apresenta (FONTANA, 2000).

Na vida estamos em constante formação, tanto pessoal como profissional, temos que estar abertos a mudanças, comunicar sempre, sorrir, refletir sobre nossas ações e ‘escutar mais que falar’, esta última fala tenho treinado bastante e tem dado certo. (E4);

Fui percebendo que conversar é o melhor caminho, pois ‘desarma’ a pessoa que quer brigar, gritar, então usei a calma e tive sucesso. (E4)

Porém, a rotina profissional também pode aparecer de forma a prejudicar e modificar o estilo de vida do professor, que passa a se adaptar a formas que nem sempre são saudáveis para que seu papel de docente possa ser executado. Parte dessa sobrecarga se deve, segundo relatos dos docentes, ao sistema de ensino e à forma como a educação vem sendo tratada, pouco focada na qualidade do ensino. De acordo com Souza, Petroni e Andrada (2013), os docentes apresentam sentimentos ambivalentes quanto ao sistema em que estão enquadrados, ao mesmo tempo em que se empenham e se dedicam, sentem-se limitados e magoados com sua realidade.

A entrevistada 3 fala sobre isso em vários momentos de sua reflexão:

Quero lembrar que sou mulher de carne e osso, sou dona de casa (não ganho o suficiente para pagar diarista ou similar), lavo, passo, vou ao supermercado, ao banco ou lotéricas para pagar as contas do dia-a-dia, faço comida (não posso comprá-la pronta pois também não ganho o suficiente para tal), tenho que dormir, cuidar do corpo, da alma, preparar aulas, provas,

corrigi-las, registrar tais resultados, cumprir na escola 6 horas de Modulo II semanalmente, identificar as dificuldades individuais de meus 200 alunos (acumuladas ao longo de 10 anos de estudo) [...] [...] sinto-me em total desconforto e incapacitada de realizar todas as tarefas que estão sendo a mim incumbidas.; [...] enfim, não vejo tempo para um trabalho decente e eficaz; Acho que a saída é maquiagem resultados, conforme o sistema quer (números de aprovados), fazer de conta que tudo está funcionando bem [...]; [...] um sistema que quer que façamos o impossível com o nosso tempo, alunos que não tem motivação interior para aprender e que estão muito voltados para as redes sociais e uso excessivo e mal direcionado da rede de internet sem deixar de mencionar o descaso da família com a educação de seus filhos. (E3)

Nota-se também que os docentes reconhecem que também são parte do sistema de ensino, e que a responsabilidade pela qualidade do ensino também passa por suas mãos, apesar do fato apresentado por Noronha, Assunção e Oliveira (2008) de que muitas vezes estes professores não participam efetivamente das estruturas de como o processo de ensino, com metas e expectativas, vai se dar.

Apesar das dificuldades encontradas no cotidiano educacional, há docentes que reconhecem que podem trabalhar em prol da melhora na qualidade do ensino, modificando suas práticas com a evolução das práticas sociais. Junges, Behrens e Torres (2012) apresentam que o que produz conhecimento são as diversidades das práticas educacionais rumo a um conhecimento reflexivo e de qualidade, não uma atuação crua e mecânica.

Mas sempre é necessário mudança, dependendo a turma, do público, do desenvolvimento cognitivo, da sensibilidade. (E4);
A forma com qual realizo as avaliações podem ser melhoradas para que os resultados se aproximem mais do esperado, embora não consiga enxergar como. (E3);
(...) testar estratégias novas, buscar respaldo na literatura científica, trocar ideia com colegas mais experientes, buscar a formação continuada (mestrado/doutorado), desenvolver habilidades interpessoais, autoconhecer-me. (E5)

O ponto de partida para mudar se mostra com as críticas recebidas e o próprio dia a dia de cada profissional, com revisões e reflexões de suas práticas e com o auxílio de outras instâncias da própria escola, que para Junges, Behrens e Torres (2012) proporcionam o desenvolvimento profissional de forma crítica e transformadora, como pode ser percebido nas falas dos docentes entrevistados.

Não sei bem o que senti, sei que percebi que estava errada e que precisava melhorar esse lado meu, então invisto nisso, continuamente. (E4);
Encaro com naturalidade as críticas. Vejo em que posso melhorar. (E5);
Na verdade, não pensei. Hoje já ajo diferente, tento dialogar ao máximo e chamo a direção para me auxiliar, pois 'peitar' não resolve, foi um erro. (E4);

Vi que é possível melhorar a cada dia com a prática. (E5)

Entretanto, alguns relatam que se veem presos ao sistema de ensino e que embora vejam que a mudança é necessária, não sabem como proceder ou não se sentem motivados. Segundo Souza, Petroni e Andrada (2013), as motivações de cada docente estão diretamente ligadas aos afetos da prática profissional, assim também como às experiências pessoais e profissionais vivenciadas em relação a uma determinada questão. Noronha, Assunção e Oliveira (2008), enfatizam que a falta de motivação e a impotência podem ser sintomas da insatisfação, que fragiliza o indivíduo. A entrevistada 3 diz: “Reconheço que minha metodologia de trabalho poderia ser mais aperfeiçoada, mas não me sinto nem um pouco motivada para tal.” (E3)

A última categoria abrange a **responsabilidade dos alunos e da própria família** no contexto escolar. Na visão dos professores, os alunos tornaram-se descompromissados e desinteressados pelo processo de aprender e a família tem se mostrado cada vez mais omissa em relação à aprendizagem dos filhos. Vale destacar, que os docentes, muitas vezes, não reconhecem a responsabilidade que também têm nesse processo e acabam culpabilizando os alunos e a família por uma situação que deveria ser pensada em conjunto.

A preguiça de pensar é um problema crônico em todas as Escolas. Hoje os alunos querem tudo muito rápido sem digerir a informação. [...] A aquisição do conhecimento é algo pessoal e intransferível, podemos sim, reparti-lo, mas o aprender depende única e exclusivamente do sujeito. (E5);

Ele não tem nota suficiente na minha matéria e o pouco que ele conseguiu, foi porque forcei a barra ameaçando de leva-lo para a direção, dar advertência por escrito, chamar a mãe, (E2)

A família e a escola são instituições que compartilham a tarefa de preparar e encaminhar os sujeitos para a vida nos seus mais diversos aspectos. A família e a escola assumem responsabilidades complementares no que diz respeito à educação das crianças e jovens (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Nos diários de campo, porém, é possível notar que os docentes têm atribuído as dificuldades no contexto escolar à dinâmica familiar e ao descompromisso da família com a escola, ou seja, a relação família-escola não tem sido vista como uma responsabilização compartilhada. Ao contrário, a escola tende a apontar a falta de instrumentalização das famílias para a ação educacional (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), pois persiste com a crença de que a família é omissa na educação dos filhos (SILVEIRA, 2011). Ilustrando a percepção de que os docentes não reconhecem a relação família-escola como um processo compartilhado e de co-responsabilização, destacam-se as falas abaixo:

Outra questão é que para uma aprendizagem mais significativa é preciso estabelecer vínculos de confiança e afetividade, sem contudo, transferir para o professor o papel que é da família. (E5);

O meu papel enquanto professora é instruir, não cabe a mim assumir o papel de educar que é da família. (E5);

Assim (os pais) culpavam especialmente a escola, achando que ela era a responsável por tudo. (E4);

Segundo Reali e Tancredi (2005, p. 240),

(...) escola e famílias compartilham da tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade, mas divergem nas de ensinar.

Explicitam que as duas se interpenetram apesar de terem objetivos distintos. Enquanto a escola se preocupa em transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e pela sociedade, ampliar possibilidades de convivência e legitimar uma ordem social, a família, por outro lado, nos últimos tempos, tem se encarregado de promover a socialização das crianças, transmissão de valores e atitudes pertencentes à sociedade a que pertencem, possibilitando, assim, seu bom desenvolvimento.

É sabido que a mudança de objetivos e configurações no decorrer do tempo é inerente às agências sociais, como a escola e as famílias. Entretanto, aparentemente, a escola brasileira apresenta certa dificuldade em aceitar e incorporar no seu trabalho as novas demandas da sociedade e das famílias (REALI; TANCREDI, 2005, p. 240).

A prática profissional tem mostrado que, talvez por essa dificuldade de perceber estas mudanças ou por crenças cristalizadas de professores e gestores, os esforços feitos pelas famílias de darem um bom estudo para os filhos e mantê-los na escola não encontram respaldo no ambiente escolar. Esta percepção é compartilhada por outros estudiosos, tais como Reali e Tancredi, 2002, 2004; Cozer, 2003; Oliveira e Marinho-Araújo, 2010.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) descrevendo os dois enfoques nos quais se organizam as várias perspectivas de pesquisa sobre a relação família-escola, o enfoque sociológico e o enfoque psicológico, concluem que, na visão da escola, a família está sempre em desacordo com os objetivos da escola. Citam Oliveira (2002) quando afirmam que “em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Esta reflexão final fica clara na fala da Educadora E4: “Quando tivermos mais leis sendo cumpridas as famílias terão que tomar medidas para cuidar dos filhos e a sociedade vai evoluir, como deve.” (E4)

Ao final das discussões sobre os dados colhidos nesta pesquisa chama-se a atenção para Brito (2006) que atenta para o fato de que a reflexão se torna uma condição para a apreensão da realidade social de ensinar, uma vez que a própria prática reflexiva, se feita de maneira colaborativa e construtiva, se torna uma prática social multidimensionada.

Finalizando entende-se que a participação nesta pesquisa proporcionou aos professores uma possibilidade de, ao expor suas vidas como docentes, refletir sobre ela. Esta reflexão trouxe uma visão mais ampla de como enfrentar as complexidades da docência, a partir de um maior conhecimento sobre suas possibilidades e limites.

Considerações finais

Com a construção do diário de campo é possível que novas perspectivas tenham sido criadas para a ação do professor a partir de novas ideias surgidas pela reflexão feita. Este é um movimento de ida e vinda onde a teorização pedagógica pode mudar com a prática e a prática poderá se transformar com a *reflexão*, pois na prática refletida o conhecimento se produz, na união entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, e, nesse sentido, foi oferecido aos participantes um espaço destinado à reflexão, como forma de construir uma prática eficaz e condizente com as questões pessoais do profissional.

No entanto sabe-se que a reflexão feita e mesmo o vislumbre de estratégias de enfrentamento para seus problemas diários não garantem a mudança das práticas docentes, seja porque a reflexão pode acabar por cristalizar concepções e práticas, seja porque o professor não se encontra, no momento, disponível para mudanças. Num sentido Deweyano, de acordo com Rodgers, citada no Introdução deste trabalho, seria dizer que a experiência é o que acontece com a pessoa, mas o que a pessoa faz com o que acontece com ela depende do significado que ela faz da experiência. Ainda em Rodgers entende-se que nem todas as pessoas são capazes de perceber o significado potencial de uma experiência, portanto uma qualidade essencial para a reflexão é estar presente à natureza da experiência e ter abertura para seus possíveis significados.

O espaço de reflexão oferecido buscou atender ao objetivo pautado por esta pesquisa, que era avaliar a compreensão do professor relativamente à complexidade das situações de ensino e as alternativas para enfrentá-las, bem como, identificar e descrever os processos reflexivos observados sobre a ação prática do professor.

O uso dos diários de aula se mostrou uma estratégia metodológica eficaz e eficiente para o alcance dos objetivos na medida em que permitiram que o professor refletisse e buscasse estratégias de enfrentamento sobre as complexidades de seu dia a dia profissional, através de análises próprias sobre a sua ação diária. Buscando soluções o professor também busca conexões para apoiar as teorias que conhece, e, circularmente, essa teoria orienta a prática.

Uma das conclusões a que se chegou com este estudo é que os professores vivem as complexidades da profissão como uma grande carga a se carregar tendo ideias inacabadas sobre estratégias de enfrentamento das mesmas. Chegam a pensar em mudança de profissão. A escolha pela carreira docente, observada mais claramente na primeira parte da pesquisa maior, aparentemente, é calcada em bases não muito sólidas, não partindo, na maioria das vezes, do desejo intrínseco, mas sim do atendimento a outras demandas sociais, familiares ou mesmo pessoais.

Os diários escritos pelos docentes tinham também o objetivo de levá-los a refletir sobre a constituição de sua identidade e perfil profissional e os resultados mostram que mesmo para os professores mais antigos ainda ficam dúvidas quanto a se ele tomou consciência de seu papel profissional e social. Aparentemente ainda não, pois é percebido que o professor tem dificuldade de se colocar como responsável na relação com alunos ou comunidade. É como

se ele pudesse se afastar desse papel mesmo quando se trata da relação difícil no que se refere ao aprender. Por outro lado aparece a consciência de que ele tem mais coisas a fazer na escola do que simplesmente transmitir conhecimentos. Há esta percepção, mas ela passa fluída, e como que escorrega pelas suas mãos. Neste sentido as dimensões pessoais e as dimensões profissionais da atividade docente não se separam, são um único constante.

Por fim fica a certeza de que muito ainda precisa ser feito quando se fala em formação docente e, mesmo que aparentemente, muitas pesquisas já tenham sido feitas e muito já se tenha escrito sobre o assunto, é fato que ainda não foram esgotadas todas as fontes e nem encontradas todas as possibilidades de ação.

Referências

AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, 23, 155-173, 2006.

ARIBONI, S; PERITO, R. **Guia Prático para um projeto de pesquisa exploratória experimental descritiva**. São Paulo: Unimarco, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, O. Planejando e agindo na prática educativa: o papel dos registros na organização dos momentos pedagógicos. In: MION, R. A; SAITO, C. H. **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em março de 2019.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 37, p. 1-6, enero/abr, 2006.

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 87-98, jan., 2006.

COZER, R. C. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos**: o cenário das primeiras séries do ensino fundamental. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

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

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L.; RIBAS, M. S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago., 2014.

ERAUT, M. Schön schock: A case for reframing reflection-in-action? **Teachers and teaching**, 1(1), 9-22. 1995.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, 17 (2), 503-528, 2012.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. Desenvolvimento profissional e a prática reflexiva: uma experiência de formação de docentes universitários no nível stricto sensu no paradigma da complexidade. **Revista e-Curriculum**, 8 (1), 1-20, 2012.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: avaliação políticas públicas Educação**, 20(75), 261-282, 2012.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, 6 (1), 65-86, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar, 2010.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, p. 77-91, 1992.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del profesor**: Um recurso para la investigación em el aula. Sevilha: Diáda, 1997.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de –professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.), **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Bringing together school and family lessons from a Brazilian Experience. **The School Community Journal**. Lincoln (USA), The Academic Development Institute. 14, (2) 105-129. 2004.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: A parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, 15(31), 239-247, 2005.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, Volume 104, Number 4, June, pp. 842–866, 2002.

SANTOS, G. B. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **Trabalho, Educação e Saúde**, 7(2), 285-304, 2009.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação políticas públicas Educação**, 21(81), 739-772, 2013.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, p. 77-91. 1992.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SILVEIRA, L. M. O. B. A Relação Família-Escola: uma parceria possível? In: WAGNER, A. et al. **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, p. 181-190, 2011.

SIVIERI-PEREIRA, H. de O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências, área Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2008.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 527-537, 2013.

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

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 Abril, 2012.

Enviado em: 16/novembro/2018
Aprovado em: 07/março/2019