

DIÁRIO - UM CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ESTUDO DOS SEUS DILEMAS

FRANCISCO CORDEIRO ALVES*

Resumo

Após uma apresentação do *conceito de diário*, devidamente enquadrado nos instrumentos de recolha de dados que a investigação qualitativa vem designando por *documentos pessoais*, analisamos o problema da *redacção e contributos investigacionais* a que aquele, respectivamente, está sujeito e pode operar. Como nota importante e axial do nosso percurso, destacámos o *impacto do diário sobre o desenvolvimento pessoal-profissional* dos professores, na medida em que permite a sua interiorização e reflexão, fundamentais para uma auto-análise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais, isto é, construtiva, pessoal e altruisticamente. Debruçamo-nos, também, de forma breve, sobre as *precauções metodológicas e a dimensão ética do diário*, mostrando que, em qualquer utilização investigacional, o autor de um diário deverá ser respeitado no seu direito a um tratamento sigiloso e fiel das suas confidências, mesmo que, sob anonimato, os seus dados possam ser publicamente expostos e reflectidos. Por fim, analisamos o diário como uma *metodologia de estudo de dilemas dos professores*, destacando algumas investigações sobre o tema e apontando para uma tipologia por nós conseguida. Em qualquer caso, concluímos, o diário pode permitir aos professores uma auto-reflexão, que pode ser partilhada, sobre as suas tensões e conflitos, de natureza variada, é certo, mas que, consciencializados, darão lugar à serenidade e empenhamento profissional, indispensáveis ao enriquecimento da comunidade.

* Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

1. Introdução

O diário do professor, como nos elucidam Bolívar *et al.* (2001: 183-184), contribui para reflectir sobre o que sucedeu na vida quotidiana, na aula durante o dia ou semana, como sejam: sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de acções ou perspectivas alternativas. E, afirmarão também os mesmos AA (*ibidem*), o diário serve para preservar as vivências e as percepções dos factos de uma distorção que, com o tempo, a memória lhes vai introduzindo.

Todavia, interessará situar o diário, antes de mais, no conjunto de instrumentos de recolha de dados biográficos, também designados por documentos pessoais, para lhe conferirmos o seu verdadeiro sentido e abrangência. Efectivamente, é sobejamente confirmado pela comunidade científica o uso de *documentos pessoais* na metodologia de investigação qualitativa.

Diremos, neste preâmbulo introdutório, que a expressão *documentos pessoais* é ampla e polissémica. Efectivamente, na opinião de R. Yinger e C. Clark (1988: 178), sob o nome de *documentos pessoais* incluem-se várias *criações* pessoais escritas, orais ou gráficas, como: autobiografias, cartas, *diários*, respostas a questionários e entrevistas, evocações de sonhos, confissões, portfólios, composições e arte, entre outras. Assim, segundo a definição de Allport, citado por Yinger e Clark (*ibidem*), *qualquer produto autorrevelador, que produza informação intencional ou não, que contemple a estrutura, a dinâmica e funcionamento da vida mental do autor, pode definir-se como documento pessoal*. Por outras palavras, os documentos pessoais constituirão uma classe de *materiais de estudo de caso*, especificamente de documentos de *caso escrito em primeira pessoa*.

É essa pessoalidade, originária do sujeito, que torna rica e também multifacetada a utilização de tais documentos. Mas é evidente que tal uso varia muito segundo o campo do saber social nele interessado, como nos refere M. A. Zabalza (1991: 81). Por exemplo, a História, através dos documentos pessoais, poderá reconstruir biografias e épocas, enquanto a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia Clínica, ou a Antropologia, perseguirão outras finalidades.

Poderemos mesmo afirmar que as potencialidades de um documento pessoal são praticamente inesgotáveis. Tudo dependerá dos pontos de vista ou *perspectivas* em que o mesmo se (re)interprete. E estas são, quer do ângulo do investigador, quer do ângulo dos diferentes saberes sociais, de uma extensão dificilmente limitável.

Debruçando-se sobre o conceito de *documentos pessoais*, Bogdan e Biklen (1992: 132-133) reforçam a posição de que tal expressão é *amplamente* usada para nos referirmos a *qualquer narrativa em primeira pessoa* que descreva acções, experiências

e crenças do indivíduo. Desta maneira, os documentos que as pessoas escrevem são usados como *dados*, incluindo-se, assim, na designação de documentos pessoais: autobiografias, cartas pessoais, entrevistas, *diários*, memórias, apontamentos de reuniões, revistas, documentos políticos, propostas, códigos éticos, exposições filosóficas, anuários, livros de anedotas, cartas ao editor, artigos de revista, etc.. Mas há uma pequena nota destes AA. (*ibidem*) que nos merece um certo relevo, quando especificamente comentam que os documentos pessoais poderão ser ou descobertos pelo investigador ou solicitados aos participantes na investigação, possuindo estes últimos a vantagem de o investigador segurar na sua mão a *orientação* das pessoas para *escreverem sobre um único evento ou tópico*. É importante esta *orientação*, sobretudo se nos dedicarmos a uma temática que imponha condicionalismos de ordem temporal, e mesmo estrutural, como será, por exemplo, a elaboração de um projecto investigacional.

Cingir-nos-emos, neste percurso reflexivo, a um olhar crítico sobre *apenas um tipo de documentos pessoais*, que julgamos de reconhecido valor e aceitação actual no domínio da Educação, o *Diário*, que, genericamente, podemos definir, na esteira de Bolívar *et al.* (2001: 183), como um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo.

2. O Diário

Ao iniciarmos o percurso reflexivo sobre o *diário*, a nível educativo e docente, impõe-se-nos a necessidade de sistematização e organização do seu tratamento, que concretizaremos nos seguintes e sucessivos passos: *conceito; redacção e contributos investigacionais; impacto sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores; precauções metodológicas e dimensão ética*.

2.1. Conceito

Considerar o diário como uma espécie de "*pensamento em voz alta escrito num papel*" (Yinger y Clark, 1988: 176; Angulo, V., 1988: 201), deve-se a que com ele se procura obter uma informação escrita sobre aquilo que os professores pensam durante o processo de planificação ou durante qualquer outro tipo de actividade por eles desempenhada. Sublinhará V. Angulo (*ibidem*) que a função de *escrever* o diário constituirá, por um lado, uma *forma de expressão*, mas o próprio acto de escrever, dada a natureza do processo cognitivo requerido, converte-se numa *forma efectiva de aprender*. Por sua vez, se, inicialmente, o *escrever* um diário se apresenta como uma

tarefa nova e mesmo difícil, pouco tempo depois, verificaram Yinger y Clark (1988: 177), os professores encontram na sua redacção "uma *ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino*".

É conveniente notar que o diário, por vezes considerado, mesmo por investigadores, como termo de sentido intermutável com *outros*¹ documentos pessoais afins, apresenta uma especificidade conceptual que o distingue daqueles (Holly and McLoughlin: 1989: 263). Assim, deverá considerar-se como um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar *para si mesmo* (*ibidem*). Mas, para além de constituírem um dos tipos de documentos de foro pessoal, os diários são documentos que reflectem o *retrato*, de uma forma detalhada, de quem os escreve (Bogdan and Biklen, 1992: 133), a ponto de, sendo usualmente escritos sob a influência imediata de uma experiência, poderem ser particularmente eficazes para captar as *disposições de espírito* e os *pensamentos mais íntimos*. Allport (cit. por Bogdan and Biklen, 1992:133), referindo-se a tais atributos, considera que "*o diário espontâneo e íntimo é o documento pessoal por excelência*", exactamente porque por ele, segundo o comentário de P. Diamond (1991: 96), se escreve a crónica do fluxo contemporâneo dos acontecimentos públicos e privados com relevância para o diarista, como sucedeu com Da Vinci, Rousseau, Wittgenstein ou Anne Frank. O diário fornece um registo de esforço quotidiano para gravar a contínua mudança do presente e cada *entrada* está sedimentada num particular momento de tempo, observará Diamond (*ibidem*).

Por tais motivos, os diários de professores que registam, em pormenor, as primeiras experiências de ensino, os problemas com os estudantes e outros assuntos similares, constituem *achados importantes* para os investigadores educacionais (Bogdan and Biklen, 1992: 134). Para os próprios professores, porém, a escrita de diários pode converter-se em importante *descoberta e desafio* para si e para o seu contexto profissional. Dirão Bolívar *et al.* (2001: 184), citando McKernan, que, como forma de testemunho biográfico, importa que o diário contribua para iluminar as intenções, as interacções e efeitos docentes como tomada de posição ou propostas de mudança, tanto nos seus aspectos ou vivências positivas, como nas insatisfatórias ou negativas.

¹ Para Holly and McLoughlin (1989: 263), devem distinguir-se *diários* ("diaries"), *diários oficiais* ("log") e *diário-anotações* ("journals"), pois o *diário oficial* representa um registo sistemático de factos, mas sem interpretação sobreposta, ou seja, um registo objectivo dos factos importantes para o trabalho de educadores e sociólogos, por ex.; o *diário-anotações* consiste numa tentativa compreensiva e sistemática, enquanto se escreve, de clarificar ideias e experiências, para depois, como documento, se regressar a ele e aprender pela interpretação do que ficou escrito.

Exactamente, ao colocar-se a questão da satisfação, ou mesmo luxo, de escrever diários autobiográficos e seus enredos, opina M. L. Holly (1992: 81) que poucos professores dirão ter tempo ou para identificar tais enredos ou para os passar ao papel. Contudo, comenta a A. (*ibidem*), "para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para um ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se '*uma viagem de descoberta*', que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão *divertida e educativa* como *desafiadora*".

Normalmente, no conjunto de bibliografia sobre as metodologias qualitativas, aparece o *diário* como um dos seus instrumentos básicos. Todavia, informa-nos M. A. Zabalza (1991: 79), são muito menos frequentes as referências ao seu *uso*, e, inclusivamente, quando tal referência aparece, não se faz acompanhar da clarificação sobre o *tipo de uso* que se fez do diário e *como se tratou a informação* que o mesmo transmitiu². Sabemos, porém, que os diários se inserem no contexto investigacional dos *documentos pessoais e autobiográficos* (biografias, autobiografias, histórias de vida, cartas, relatórios, etc.), cuja relevância no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais é, nos últimos anos, salientada por numerosos trabalhos³. Investigacionalmente falando, o *diário* surge com a *aparição e desenvolvimento* dos documentos pessoais, que coincide com a implementação das novas perspectivas qualitativas no conjunto das Ciências Sociais: Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Medicina e História, etc., situando-se em Thomas e Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America*) o começo do ressurgir desta corrente metodológica, que, hoje em dia, se converteu em património comum de uma boa parte daquelas ciências (Zabalza, 1991: 81).

Todavia, a investigação baseada em diários apresenta uma *especificidade* de *objectivos*, cuja formulação deverá ser clara e precisa. Efectivamente, partindo da ideia de que "o ensino é uma actividade profissional reflexiva", que "a perspectiva dos professores sobre o seu trabalho se autoclarifica através da sua verbalização oral e escrita" e que "escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus problemas", Zabalza (*idem*: 10) apresenta, como rumo da

² Nessa medida, pensa Zabalza (1991: 79) que a sua investigação com diários tem um sentido original, embora correndo sérios perigos de insuficiência e vulnerabilidade perante a falta de referências precedentes claras, por parte dos "líderes" da investigação qualitativa actual.

³ Citando Mercadé (1986), Zabalza (1991: 80-81) apresenta diversas definições de *Documentos Pessoais*, de entre as quais (Angell, Allport, Blumer, Szcsepanski) podemos ressaltar a de Gottschalk : -"Documento humano ou pessoal é aquele em que os traços humanos ou pessoais do autor se expressam de tal forma, que o leitor conhece o que ele opina acerca dos acontecimentos que no documento se referem".

sua investigação com diários⁴, e aplicáveis a qualquer outra investigação de natureza similar, *objectivos muito concretos*, cujo sentido global reproduzimos:

- * Situar os diários num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, enquadrando-os, além disso, no contexto dos documentos pessoais como instrumento para aceder ao pensamento e acção dos seus autores;
- * assumir os diários como instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores;
- * admitir que, através dos diários, se pode explorar o pensamento do professor e das suas relações com a acção;
- * aceitar que, através dos diários, se podem explorar os dilemas dos professores e como estes os elaboram mentalmente e com respeito ao seu discurso sobre a prática.

Podemos ler, através dos presentes objectivos, que a mensagem do A. é clara: para se poder trabalhar com diários, em investigação, necessitamos de posicionar-nos, face à sua utilização, com a requerida confiança na sua possibilidade de *traduzirem*, válida e fiavelmente, o *pensamento e experiências* dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a *interpretação objectiva*, por parte do investigador, dos *dilemas* que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles. Sem estes pressupostos, o trabalho com diários não justificaria nem a sua *redacção*, nem as *aportações investigacionais* que, em boa verdade, representam.

2.2. Redacção e contributos investigacionais

A primeira e pertinente questão que se nos coloca sobre este ponto, uma vez assumido que redigir um diário fomenta modos naturais de conduta nos professores, será esta: *existem algumas características da redacção do diário, em geral, que o convertam em método especialmente adequado para a recolha de dados?*

Procurando uma resposta, e seguindo o parecer autorizado de Yinger e Clark (1988: 183), podemos constatar que a redacção dos diários é especialmente adequada

⁴ Como nos diz na sua Introdução (1991: 9), Zabalza inscreve o seu estudo, com base em "diários dos professores", numa investigação mais ampla, em que alguns Professores do Departamento respectivo da Universidade de Santiago de Compostela estão comprometidos: *A Formação e Desenvolvimento do Professorado*. Ora, o seu contributo temático para esta situa-se na área dos "dilemas pessoais e profissionais dos neo-professores".

para o registo do pensamento e da conduta *ao longo do tempo*. Assim, se, por um lado, é uma fonte de dados *próxima*, pois as notas do diário são feitas, normalmente, pouco tempo depois dos factos ocorrerem ou reflectem pensamentos correntes depois de um facto ter passado, por outro, os diários, redigidos com notas referenciadas de data e hora, preservam a *sequência* e a *duração* das actividades. Isto significa, por outros termos, que a redacção do diário proporciona um *registo escrito do pensamento e deliberações*, semelhantes a outras notas escritas ou gravações, que os professores realizam enquanto planificam ou ensinam. Numa palavra, dirão os AA. (*ibidem*), "*a redacção de um diário parece ser uma expressão natural da conduta deliberativa muito adequada para a representação da planificação e acção*".

Se tomarmos, como referência exemplificativa, a investigação qualitativa de Yinger e Clark (1988), com 6 professores de educação primária, obedecendo a um eixo central - *Planificação de uma Unidade sobre Escrita que não tivesse sido ensinada antes* -, verificamos que tal estudo foi desenvolvido, ao longo de cinco semanas, com base em cinco actividades⁵ de pesquisa, de entre as quais o *diário* serviu de "fonte principal de informação", procedendo-se à sua redacção-elaboração da seguinte forma: "no momento em que as ideias vinham às suas mentes, as consideravam, aceitavam, rejeitavam ou modificavam, *pedia-se-lhes* [aos professores] que as apontassem com uma anotação simples ou abreviada", numa coluna da esquerda os pensamentos e ideias que ocorrem ao planificar, e, numa coluna da direita, os pensamentos e reflexões sobre o processo de execução da planificação (Yinger and Clark, 1988: 187). Este exemplo de trabalho com diários serve-nos apenas para comprovar que a *redacção-elaboração* de um diário pode ser *orientada* no referente à sua estruturação formal, não impedindo, com isso, a espontaneidade e pessoalidade do seu conteúdo. Uma e outra dimensões são perfeitamente conciliáveis, sendo usual, nos diários, a nível educativo-investigacional, estabelecer "*instruções*" (a *senha* ou "*ordem*" do diário e *sugestões* temáticas) aos seus autores, dependendo aquelas da natureza e características do estudo que o investigador está desenvolvendo. No fundo, para um professor, escrever um diário pode converter-se num processo de aprendizagem cíclico, como nos sugere Bolívar et al. (2001: 183): reflexão sobre as experiências vividas, o acto da escrita e a sua posterior recomposição e/ou diálogo com o formador, assessor ou colegas.

Se olharmos o *diário como recurso investigacional* para aceder ao pensamento do professor, teremos que considerar, segundo o apontamento de Zabalza (*idem*: 93) quatro dimensões importantes do mesmo, nomeadamente:

⁵ As outras actividades, para além do diário, utilizadas complementarmente, foram: a *Entrevista Preliminar*, *Entrevistas* ao longo do processo para clarificar e discutir as notas do diário, *Visitas* e *Observações* da aula - uma no princípio e outra no desenrolar da unidade, *Entrevista Final* (Yinger and Clark, 1988: 187).

- a) o facto de que se trata de um recurso que requer a *escrita*;
- b) o facto de que se trata de um recurso que implica *reflectir*;
- c) o facto de que se integre nele o *expressivo* e o *referencial*;
- d) o carácter claramente *histórico* e *longitudinal* da narração.

Se é diário, *escreve-se*, como se referencia em **a**); por em **b**), pode constatar-se que a virtualidade mais interessante do diário se encontra exactamente no "diálogo que o professor, através da releitura e da reflexão, estabelece consigo mesmo com respeito à sua actuação nas aulas" (Zabalza, 1991: 94). A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários dos professores. Todavia, esta reflexão, de acordo com a dimensão apontada em **c**), projecta-se em duas vertentes complementares, que poderemos designar de *vertente referencial* e *vertente expressiva*. A primeira, significa que a reflexão se exerce sobre o *objecto narrado*: o processo de planificação, a evolução da turma, as características dos alunos, etc.. A segunda, prende-se com uma reflexão sobre si mesmo, como *sujeito narrador*, actor e protagonista dos factos descritos, e como pessoa capaz de sentir e sentir-se, de possuir emoções, desejos, intenções, etc. (*idem*: 94-95). Quanto à dimensão *longitudinal* e *histórica* dos diários, referenciada em **d**), não poderemos deixar de sublinhar que, na visão do mesmo Autor (*idem*: 95-96), este aspecto o distingue e lhe dá vantagens sobre os restantes documentos pessoais, que, ou são *pontuais* (por ex., cartas, documentos sobre momentos específicos, etc.), ou constituem *reconstruções* de períodos vitais *desde momentos distantes* aos factos narrados (por ex., biografias, entrevistas, histórias de vida, etc.). Ora, e aqui encontramos a sua especificidade, o diário vai estabelecendo a *sequência* dos factos *desde a proximidade* aos próprios factos, destacando-se dois aspectos na sua *diacronicidade*: uma perspectiva *longitudinal* dos factos e uma *segmentação* do conjunto do período narrado em segmentos temporais unitários, isto é, o professor conta *cada dia* o que passou, introduzindo *hiatos temporais* na narração, o que evita o perigo de uma perspectiva homogénea de análise de dados.

Se, por conseguinte, quiséssemos aludir às vantagens e desvantagens da utilização de diários na investigação, teríamos que concluir que o diário "é um *instrumento imperfeito* para o estudo do pensamento humano. Mas o mesmo pode dizer-se de qualquer outro instrumento desenhado para provar e projectar os reflexos das complexidades da mente" (Yinger and Clark, 1988: 194). Contudo, e apoiando-se na sua experiência com o uso do diário escrito como instrumento de investigação, aqueles AA. (*ibidem*) *vêm-no* como " um instrumento *benigno, criador e económico* para registar as descrições e pontos de vista internos dos professores sobre a sua

planificação e ensino". Por sua vez, parece ser pequeno o perigo de erros investigacionais sérios, como resultado do uso das anotações do diário, comparado com a grande promessa de aprender mais sobre a psicologia do ensino, desde o ponto de vista do professor (*ibidem*). Desta forma, poder-se-ão atribuir à *investigação autocrítica* dos autores de diários algumas *características*, que, partindo da análise de M. L. Holly (1992: 104-108), resumimos na seguinte sequência:

* *desconforto*, pois o escrever "conserva pedaços de vida", exigindo a "provação de se tornar autêntico" e a desistência de "modos confortáveis de conceptualização";

* *distanciamento* entre dois tipos de investigar a experiência humana: ou explorando o seu significado segundo perspectivas pessoais e biográficas, ou recuar até à experiência quotidiana e olhá-la a partir de contextos mais latos e menos pessoais;

* *transformação de perspectivas*, testemunhando-se que "as transformações são, muitas vezes, provocadas por acontecimentos marcantes (dilemas desorientadores)", em que os professores incidem nas suas narrativas;

* *atenção focalizada*, podendo verificar-se que "no ensino do dia-a-dia, muitos acontecimentos e circunstâncias se perfilam, influenciam e atraem a atenção. (...) A maior parte dos professores que escrevem diários têm algumas dificuldades quando começam a escrever porque... não vêem quaisquer enredos ou algo de muito especial relativamente ao que fazem na sala de aula";

* *voz*, que se torna *visível* para quem interpreta a sua vida através da escrita autobiográfica, escrita esta que proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, que propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, "em ordem a interpretar e a criar o que as escolas podiam ser".

Tal caracterização da investigação autocrítica própria dos diários, leva-nos a uma outra questão, fulcral nesta nossa reflexão, que coincide com a *projecção dos efeitos da escrita do diário sobre a melhoria ou positiva evolução pessoal e profissional dos seus autores*, no nosso caso, dos professores.

2.3. Impacto sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores

Primeiramente, quando um professor se "retrata" na escrita de um diário, este reveste-se de uma *função terapêutico-catártica*, ao mesmo tempo que deixa emergir uma diversidade de *problemas*, como: o *isolamento* do professor, nas suas dimensões física, temporal, psicológica, social, intelectual e auto-isolamento; a *auto-imagem*, derivada, em parte, das interacções que os professores têm com os outros, e em que, por vezes, se vêm *desgostosamente* compelidos "a encarar-se a si mesmos" sob

ameaçadoras circunstâncias; a *discrepância* entre papéis, responsabilidades, poder de controle e apoio (Holly and McLoughlin, 1989: 276-279). Quando os professores escrevem diários, está provado, segundo as investigações de M. L. Holly (1992: 88), que "passam da incidência em *preocupações sobre o ensino* (primeiramente sobre problemas do aluno e/ou sobre problemas técnicos) ao *questionamento de si próprios* e dos *contextos* em que ensinam. Em outras palavras, os professores, em geral, passaram de uma *posição protectora* a uma *posição exploratória* em relação à investigação sobre o seu processo de ensino". O professor desenvolve-se, pois, desde *fora* para *dentro* de si mesmo, desde o envolvente para a sua pessoa, enquanto utiliza o diário como expressão das suas preocupações pessoais e profissionais.

Depois de estudar e apresentar três *casos* de "diários", M. L. Holly (*idem*: 91-100) desenvolve a sua concepção de diário (auto)biográfico, ao mesmo tempo que lhe assinala algumas funções, relativamente àqueles que o elaboram:

Os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram *observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la*. A escrita de diários *biográficos* constitui-se em 'escrita sobre a vida' (*bios* - vida, *graphia* - escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários *autobiográficos* envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a *reconsideração* e a *reconstrução* da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia). Uma das diferenças entre a teorização normal, ou quotidiana, do professor e a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há *mais tempo para observar e reflectir* sobre o que se escolhe para ser *contado*.

(Holly, M. L., *idem*: 101)

Com esta apreciação do diário, quer na sua dimensão conceptual, quer na funcional, quase poderemos dizer que os professores que elaboram diários se tornam notoriamente mais *reflexivos e autocríticos* que aqueles que o não fazem. De resto, e a comprová-lo, a utilização investigacional de diários levada a efeito por Ch. Palmer

(1992: 234), com a finalidade de efectuar *auto-avaliação* e *avaliação de programas de formação contínua*, revela que os 24 professores "diaristas", através do registo escrito das suas experiências, "puderam *ver* como respondem a diferentes tipos de eventos na sala de aulas, em diferentes ocasiões, e *empreender então uma melhor perspectiva dos processos de aprendizagem e ensino*". Efectivamente, o escrever diários, acrescenta o A., pode *forçar* o professor em formação a *realçar a experiência da sala de aulas* e a *analisar o seu significado*. Aliás, no fundo, o que se pretende explorar através dos diários é, estritamente, na opinião de Zabalza (1991: 90), "o que nele figura como *expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula* e da *perspectiva pessoal a partir da qual a enfrenta*".

Para este A., concebe-se o diário como um "documento de *expressão e elaboração* do pensamento dos professores", porque, através dele, o professor *expõe, explica e interpreta* a sua acção diária na aula ou fora dela" (*ibidem*). Evidentemente que o diário é um recurso *penoso*, pelo que implica de continuidade no *esforço narrativo*, pelo que supõe de *constância* e *ascese* ao ter que pôr-se a escrever após um dia de trabalho nas aulas, por vezes esgotante, pelo próprio *esforço linguístico* de reconstruir verbalmente episódios densos de vida (Zabalza, *idem*: 91). Todavia, logo que os professores se integram na dinâmica do diário, observa o mesmo Autor (*ibidem*), encontram-lhe, geralmente, *muito sentido* e uma *grande utilidade* para si mesmos (o professor utiliza-o como algo *seu e para si*), ultrapassando de longe os propósitos iniciais do investigador. Efectivamente, um dos grandes objectivos do diário é "promover a construção do *self* e reconhecê-lo como uma possível comunidade ou confederação onde o *self pessoal* complementa o *self profissional*, isto é, onde as exigências do 'eu próprio' e do 'professor que sou' podem ser reconciliadas" (Diamond, P. 1991: 96).

Para concluirmos a ideia que vimos expondo, centrada no impacto dos diários sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, gostaríamos de referir o testemunho de Ch. Palmer (1992: 250) sobre os resultados, aliás atestadores da validade deste documento, evidenciados por 31 utilizadores, no referente à análise do seu *desenvolvimento pessoal*. Assim, na opinião daqueles, *primeiro*, o diário mostrou proporcionar um *recurso pedagógico eficiente*; *segundo*, o diário pode ser um *instrumento válido de avaliação*; *terceiro*, e talvez de maior importância, a estrutura formal do diário provou ser *flexível e adaptável, capaz de servir* para uma série de *fins complementares* na formação e desenvolvimento dos professores.

Uma pergunta nos surge após as reflexões desenvolvidas à volta do conceito de diário, seus contributos investigacionais e seu impacto na melhoria docente: - É a sua aplicabilidade sujeita ou não a alguma imposição de natureza deontológica, no que ao investigador respeita?

2.4. Precauções metodológicas e dimensão ética

O problema das *precauções metodológicas* no trabalho com diários é analisado com uma certa extensão por Zabalza, o que pode ser indiciador da sua pertinência e importância, vindo a análise de quem vem, isto é, de um investigador familiarizado com este documento.

Normalmente, são tidas em conta, por parte do investigador, *precauções técnicas* e *precauções de contextualização pragmática*, que, na sequência do Autor citado (1991: 96-101), procuraremos sintetizar.

Assim, quanto ao *primeiro tipo*, aquelas referem-se, sobretudo, à *validade* dos diários, que, por um lado, se centra no problema da *representatividade* (não amostral, mas significativa) das unidades textuais recolhidas no diário e, por outro, na incidência da *reactividade* no processo de elaboração do diário. É igualmente importante o problema da *fiabilidade* e *constância* dos dados e suas análises.

No respeitante ao problema da *validade*, representa esta uma condição básica em dois sentidos: - quanto ao *nível de naturalidade vs. artificialidade* das operações e conteúdos implicados na elaboração do diário e seu conteúdo; - quanto à dimensão de *reactividade*, em que se procurará que os professores escrevam os diários para trabalhar sobre eles como material de investigação ou de desenvolvimento pessoal, mas sob a implícita pretensão de que devem escrevê-los *como se ninguém fosse a lê-los*.

Relativamente ao *segundo tipo*, precauções de *contextualização pragmática*, são definidas segundo três parâmetros:

- * o tipo de *solicitude* ou pedido a que responde o diário;
- * desde que *percepção de si mesmo e do investigador* o diário é elaborado pelo professor;
- * como se resolve o *problema da privacidade-publicidade* relativa aos conteúdos do diário.

No que se refere à *solicitude*, pode situar-se o diário em contextos muito diversos: actividade inserida num processo de investigação, uma iniciativa do próprio professor, uma actividade indicada num processo formativo, etc.

Quanto à dimensão *perceptivo-relacional* com o investigador, há que situar o diário, teoricamente, no marco do interaccionismo simbólico e da pragmática comunicacional. No diário há sempre um jogo relacional em curso, uma negociação

de expectativas: primeiro, entre o autor e a sua obra, e depois entre o autor e o destino real ou percebido do seu produto.

Sobre a dialéctica *privacidade-publicidade* dos conteúdos do diário, trata-se de conceptualizar o diário não como um documento *privado* mas como um documento *pessoal* (à semelhança de uma entrevista, observação, etc.) e, além disso, oferecer as garantias suficientes para saber, em cada caso, que tipo de dados se oferecem como "excluídos de registo" e que dados constituem o "corpo público" do documento. Isto levanta uma outra questão importante na utilização do diário: o *problema ético da divulgação de dados*. No fundo, a análise do diário é sempre uma *análise negociada*, sendo o autor (o professor) sempre o *dono* do seu pensamento escrito e este *não utilizável*, salvo em contextos de investigação, mas *sempre anónimo*.

A corroborar esta última exigência, está a posição de Bogdan e Biklen (1992: 133), segundo a qual devemos considerar que, se a intimidade dos diários os torna documentos tão apreciáveis, é também essa intimidade que os oculta das mãos de estranhos, pelo que deveremos *solicitá-los com o máximo de cuidado e garantias de sigilo*.

Um outro tipo de precauções a ter em conta, como também fica manifesto pela investigação de Zabalza (1991: 101-104), coincide com a importância que, para investigador e autor, merecem as "instruções" relativas à temática e à periodicidade do diário. Como atrás referimos (ver *redacção e contributos investigacionais*), comentando a investigação de Yinger e Clark (1988), a natureza e as características do estudo determinam o tipo de "instruções" e mesmo periodicidade a apontar aos autores de diários. Por exemplo, no caso do Autor de *Los diarios de clase*, estabeleceu-se uma "*consigna*" (ordem ou instruções) totalmente aberta, para que os professores assumissem a tarefa de fazer o diário de uma forma pessoal, para que cada um reflectisse a sua própria perspectiva de ensino, que reza assim: -"*Tratai de recolher no diário o que vos pareça importante do que se passa nas vossas aulas*" (Zabalza, 1991: 104). Mas, como referimos, um outro tipo de *instruções* pode ser ditado pelas exigências, quer endógenas, quer exógenas da investigação.

As orientações relativas à *periodicidade* do diário são também objecto das precauções do investigador. Ainda como exemplificação, o diário que os 6 professores do estudo de Zabalza realizaram seria, por acordo, elaborado "*dois dias por semana, procurando que os dias fossem variando de uma semana para outra*", e isto ao longo de, no mínimo, quatro meses e no máximo um ano lectivo (*ibidem*).

Talvez pudéssemos perguntar se estas *limitações* não afectarão a *estrutura e conteúdo* do diário, ao que deve responder-se, ainda na perspectiva daquele A. (*idem*: 104), que tal problema não se levanta quando *a narração se mantém durante um tempo suficientemente longo*, como foi o seu caso.

Das considerações expostas resulta que, no processo de elaboração de diários, não podem descurar-se alguns tipos de precauções, sejam de ordem técnica, sejam de ordem ético-pragmática, evitando, assim, que autor e investigador empreendam esforços dessintonizados não só no que respeita aos requisitos formais e materiais do diário, como também no que se refere à gestão temporal e conceptual do projecto de investigação.

Coloca-se-nos também o problema de sabermos se, através do diário é possível detectar os *dilemas* subjacentes ao pensamento e actuação dos professores. Poderá o diário constituir um suporte metodológico para o estudo de tais dilemas?

2.5. O diário como metodologia de estudo de dilemas dos professores

Refere A. P. Caetano que "considerando os dilemas como conflitos cognitivos e práticos vividos em situação profissional, todos os estudos [sobre os mesmos] usam uma metodologia de estudo qualitativa, não laboratorial, descritiva e inferencial, situando-se o foco de análise nas relações pensamento-acção" (1992: 103).

Admitem-se, contudo, diferenças significativas entre os '*designs*' investigativos utilizados por distintos estudos, embora, globalmente falando, todos utilizem o *estudo de caso*, tratado segundo distintas *metodologias*. Assim, por ex., Lampert (1986), utiliza, para estudo de dilemas, *diários* de professores (um reduzido número - 7), complementados com discussões, entrevistas colectivas e observações. Já para Ben-Peretz e Kremer-Ayon (1986; 1990) o estudo de dilemas é, metodologicamente, centrado sobre *relatos retrospectivos*, com base em entrevistas abertas (com 6 a 10 sujeitos), em que se pedia, ou a directores de centros escolares ou a professores em diferentes fases de carreira, que se centrassem sobre os seus dilemas profissionais.

Do nosso ponto de vista, merece uma atenção especial o trabalho de Zabalza (1991). O *diário* como metodologia de estudo de dilemas é realçado pela obra do A. - *Los diarios de clase* -, cujo pragmatismo e valor referencial, ao nível da teoria e, sobretudo, da execução, são relevantes para qualquer trabalho desta natureza. Através do estudo de 6 professores, os *diários de aula*, posteriormente complementados por entrevistas, pareceram ao A. fundamentais para investigar os *dilemas* dos professores, precisamente porque, na actuação real dos professores, os princípios a que estes obedecem constituem constructos dilemáticos, que "*têm que resolver no contexto imediato do aqui-agora*" (1991: 57). A esta auto-imposição psicologicamente *constrangedora* e pedagogicamente *reductora* se referirá M. L. Holly (1992: 90), quando constata que os professores "nos seus *diários* ilustram as *tensões* entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas, e as

responsabilidades sentidas e deduzidas em relação ao conteúdo do ensino dentro de constrangimentos de tempo; entre o seu sentido pessoal, humano, filosófico e psicológico do que significa ensinar, em ordem a facilitar o pensamento crítico, a relação cívica, o desempenho criativo e as representações mais tecnológicas e instrumentais do ensino: eficiência, treino e transmissão de conhecimentos".

Referindo-se à utilização da metodologia "diários", Zabalza (1991: 14) informa-nos de que, internacionalmente, salvo raras exceções (e cita Yínger e Clark - 1981, 1985 e Enright -1981), "não é fácil encontrar referência a trabalhos realizados nesta linha", ou seja, voltados para um estudo directo sobre a dinâmica instrutiva dos professores. Todavia, acrescenta aquele A. (*ibidem*) que todos os manuais de investigação qualitativa fazem alusão aos diários e à sua *importância* na *compreensão* da "vida real" das situações ou personagens estudadas, querendo com isso assinalar que o facto de a produção ser escassa nada tem a ver com uma queda de interesse ou importância metodológica. Pelo contrário, e à semelhança do que se passa com as *histórias de vida*, para além de constituírem uma linha de trabalho moderna, com notável suporte teórico e indubitável interesse no campo das Ciências Sociais, a *juventude* dos diários traz à investigação uma componente *dialéctica* e *ambivalente*. Dialéctica e ambivalente, porque, por um lado, permitem um movimento, com certa flexibilidade, no âmbito dos conceitos e das técnicas, mas, por outro, tornam-se mais vulneráveis e exigem uma justificação dos diversos passos que se vão dando e das decisões que se vão adoptando no seu desenvolvimento.

Comentando, especialmente, o pensamento de Lampert, Zabalza (*idem*: 77) reconhece que o *dilema*: **a)** é visto como operativo e prático, possibilitando a compreensão do posicionamento de cada professor face à dinâmica de qualquer aula; **b)** é considerado, apesar da sua natureza prática, como viabilizador da natureza reflexiva e crítica ao ser encarado pelo professor, e, mesmo sendo "único" ("*uniqueness*"), é permissivo de uma resolução com base nos conhecimentos e experiência daquele; **c)** é, *metodologicamente falando*, estudado através de entrevistas e *diários*.

Em conformidade com **c)**, na sua metodologia de análise do texto de diários (*idem*: 107-109), depois de uma *primeira* leitura exploratória, facilitadora de familiarização e preventiva de uma "tipificação prematura", Zabalza procederá a uma *segunda* leitura de anotações e selecção de afirmações e dados relevantes, delimitação de "espaços mais do que categorias". Para estruturar esta 2ª fase do estudo, servir-se-á dos 3 "campos" propostos por Elliot (1984) para observar-analisar as aulas (narradas no diário): -1) os *patterns* idiossincráticos da aula (caracterização descritiva da dinâmica geral, rotinas, desenvolvimento das actividades, redundâncias, regras, etc.); - 2) os *dilemas* que o professor se coloca (de forma explícita ou inferidos de outros

comentários sobre o desenrolar da aula, constituindo o foco principal de atenção, à volta dos quais o diário joga um importante papel no processo de reflexão compartilhada entre professor-investigador); -3) as *tarefas* que se realizam na aula (umas vezes descritas muito esquematicamente, outras, mais amplamente: as instruções dadas, materiais, sequenciação, organização e diferença das tarefas, etc.).

Por outro lado, em função do "estilo pessoal" dos diaristas, Zabalza considera, embora não incompatíveis entre si, três tipos de diários: o *diário como organizador estrutural da aula*, o *diário como descrição de tarefas*, o *diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores* (*idem*: 110-111), mas, em qualquer dos casos, o seu modelo de comentário-análise obedecerá sempre à seguinte sistematização: *caracterização geral do diário* (da turma/aula e ensino que descreve), levantamento de *dilemas* e detecção da *estrutura de tarefas* (*idem*: 113). Mas não deixará o A. de salientar a metodologia do estudo de dilemas através do diário, alertando para uma multiplicidade de quadros esquemáticos que expressam, por um lado, a *posição do dilema no diário*, recolhendo textos do diarista que situam o pensamento do professor à volta da questão bipolar ou conflitiva que o dilema reflecte, e, por outro, *como ele resolveu cognitivamente e na prática esse dilema* (*idem* : 165).

Será um modelo prático e acessível, para pautar um trabalho, no que respeita ao *estudo de dilemas* de professores, através de diários, o *design* metodológico de Zabalza, facto que nos levou a destacá-lo nas considerações precedentes. Para uma análise detalhada do estudo de dilemas de professores, que, por motivos compreensíveis não poderemos explicar aqui, poderíamos observar uma nova tipologia por nós conseguida (Alves, 1997; 2001) com base no estudo longitudinal dos *diários de estágio* e *diários de 1-º ano de ensino* (professoras de Português-Francês), e que compreende 15 tipos de dilemas, assim agrupados:

* **4 directamente relacionados com um contexto de práticas de ensino:**

Dilema de auto-competência, Dilema de uma supervisão obrigatória, Dilema relacional-motivacional, Dilema preocupacional.

* **5 directamente relacionados com um contexto do 1-º ano de ensino:**

Dilema sócio-profissional, Dilema de planeamento didáctico, Dilema de controlo metodológico-didáctico, Dilema de preferências sobre discentes, Dilema profissional-familiar.

* **6 comuns ao contexto de práticas de ensino e ao contexto do 1-º ano de ensino:**

Dilema de controlo da aprendizagem, Dilema de desempenho profissional, Dilema relacional, Dilema relacional-curricular, Dilema de empenhamento, Dilema de gestão curricular.

Em suma, cremos que o diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, *reflexivamente*, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas *confissões*.

3. Conclusão

Muito laconicamente, aproveitaremos as palavras finais para, com António Bolívar *et al.* (2001: 186), deixarmos aos professores, e ao mundo educativo em geral, um repto ao *uso do diário*, quer para registo e reflexão pessoal das próprias vivências, quer mesmo para a implementação de investigações pontuais: - “*Se queremos que o diário não fique reduzido a um espaço de auto-reflexão privada e intimista, o mesmo deve ser exposto e analisado com o grupo de pares, com o assessor, com o facilitador ou investigador. Deste modo, pode converter-se num instrumento para a reflexão, análise e autoavaliação*”.

Seria congruente, após o périplo conceptual traçado, concluir que o crescimento profissional dos professores poderá ser facilitado pelo *diário* reflexivo e sistemático, bem como o efeito catártico da expressão de tensões ou espaços dilemáticos, através daquele, permitirá uma vivência profissional serena, empenhada e socialmente enriquecedora.

Bibliografia

Alves, F. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 3 Vols, Policopiado.

Alves, F. Cordeiro (2001). *O Encontro com a realidade docente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Angulo, L. M. Villar (1988). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In L. M. Villar Angulo (ed.), *Conocimiento, Creencias, y Teorías de los Profesores*. Alcoy-España: Editorial Marfil, 197-224.

Ben-Peretz, M. and Kremer-Ayon, L. (1986). Principals reflect on dilemmas in their work. In J. Lowyck (ed.), *Teacher thinking and professional action*. University of Leuven, 117-131.

Ben-Peretz, M. and Kremer-Ayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. *Educational Review*, v 42, n 2, 31-40.

Bogdan, Robert C. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 2.nd ed.

Bolívar, Antonio et al.(2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.

Caetano, Ana Paula V. (1992). *Dilemas de professores - Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psic^a e de Ciências da Educação, Policopiado.

Diamond, C. T. Patrick (1991). *Teacher education as transformation*. Philadelphia: Open University Press.

Holly, Mary L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 79-110.

Lampert, M. (1986). Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas. In M. Ben-Peretz et al. (eds.), *Teacher Thinking*. Lisse: Smets and Zeitlinger.

Palmer, Ch. H. (1992). Diaries for self-assessment and INSET [In Service Teachers] programme evaluation. *European Journal of Teacher Education*, v 15, n 3, 227-238.

Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., 175-195.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.