

## O diário de aprendizagens como instrumento de autoavaliação na formação inicial de professores

### The learning journal as a self-assessment tool in initial teacher education

Juliene Marques Bogo<sup>1</sup>

Instituto Federal Catarinense

[Juliene.marques@ifc.edu.br](mailto:Juliene.marques@ifc.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5347-8815>

**Resumo:** Partindo-se das experiências construídas na disciplina Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, este artigo objetiva analisar a relação do diário de aprendizagens com a autoavaliação na formação inicial de professores. Como objeto de análise, apresentam-se três páginas de diários, construídas em 2021 e 2022, por estudantes do referido curso. No percurso da investigação, realizou-se um entrecruzamento entre materialidades (pesquisa documental) e arcabouço teórico (pesquisa bibliográfica), contando com seções teórico-analíticas subsidiadas em autores que exploram o gênero textual diário de aprendizagens, bem como as noções de avaliação e de autoavaliação. Com isso, foi possível compreender que o gênero textual diário de aprendizagens, ao proporcionar um rompimento com as predeterminações do meio acadêmico, potencializa ações de autoavaliação na formação inicial de docentes. A partir de tal prática, coloca-se em cena a experiência escolar de cada estudante, utilizando-se, assim, de resgates do passado para dialogar com o presente a fim de se construir novas possibilidades de se fazer docente num breve futuro.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Gêneros discursivos; Formação integral de professores.

**Abstract:** Based on the experiences built in the Fundamentals and Methodology in Portuguese Language discipline of the Pedagogy course at the Instituto Federal Catarinense, this article aims to analyze the relationship between the learning journal and self-assessment in initial teacher education. As the object of analysis, three pages of journals, constructed in 2021 and 2022 by students of the mentioned course, are presented. Throughout the investigation, there was a intersecting between materialities

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Linguagem pela Unisul. Professora EBTT do Instituto Federal Catarinense - IFC.

(documentary research) and theoretical framework (bibliographical research), with theoretical-analytical sections subsidized by authors who explore the textual genre of learning journal, as well as the notions of assessment and self-assessment. Thus, it was possible to understand that the textual genre of learning journal, by providing a break with the predetermined aspects of the academic environment, enhances self-assessment actions in initial teacher education. Through this practice, the school experience of each student is brought into play, using rescues from the past to dialogue with the present in order to build new possibilities for becoming a teacher in the near future.

**Keywords:** Learning assessment; Discursive genres; Integral teacher training.

## Introdução

A produção textual de gêneros discursivos do campo científico é uma ação recorrente nos cursos de ensino superior e apresenta, como características principais, a impessoalidade, o uso de estruturas textuais predeterminadas, o embasamento teórico a fim da validação no meio acadêmico da área à qual se situa, entre outros elementos (Motta-Roth e Hendges, 2010). Apesar da relevância desse tipo de produção, também se destaca como necessidade, especialmente na formação inicial de professores, o uso de outros gêneros discursivos e de outras formas de produção textual, levando-se em conta, para tanto, o contexto da turma, os objetivos propostos para o curso e para o componente curricular em que a prática pedagógica se realiza.

A partir dessa reflexão, no componente curricular Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC)<sup>2</sup>, trabalhou-se com o gênero discursivo diário de aprendizagens nos anos letivos de 2021 e de 2022. Em 2021, tal construção se fez de maneira remota, devido às necessidades de preservação da saúde da comunidade escolar em razão da pandemia. Em 2022, o curso retomou as atividades presenciais, tomando todos os cuidados sanitários exigidos para tal feito.

O diário de aprendizagens, assim, foi proposto nessas turmas para que se pudessem registrar, desde o primeiro até o último dia de aula, as impressões, as descobertas, as expectativas, entre outros elementos. Elaborou-se, desse modo, um diálogo com o caminhar do processo de ensino-aprendizagem, fazendo-se, com isso, não apenas um registro de novos conhecimentos mobilizados, pois se vinculou, também, ao registro de si. Ou seja, tal produção não se assemelha a um relatório do que foi feito em aula, mas sim se destina ao registro de como esses futuros professores e professoras dialogam com suas próprias formações ao fazer-se licenciado/a.

Partindo-se de tal prática e tendo em vista, então, a personalidade implicada pelo gênero discursivo diário – como contraponto no que diz respeito aos gêneros acadêmicos naturalizados –, este artigo

---

<sup>2</sup> Projeto Pedagógico do Curso disponível em: <https://pedagogia.blumenau.ifc.edu.br/projeto-pedagogico-do-curso/>

parte da seguinte inquietação: como o diário de aprendizagens se relaciona com a autoavaliação na formação inicial de professores? A fim de discutir essa questão, esta investigação conta com a apresentação de três páginas de diários de aprendizagens diferentes, produzidas pelos acadêmicos e acadêmicas que cursaram o componente curricular supracitado e procura, como objetivo geral, analisar a relação do diário de aprendizagens com a autoavaliação na formação inicial de professores. No que tange aos objetivos específicos, delimitam-se os seguintes: entender o gênero discursivo diário de aprendizagens e sua aplicação na formação inicial de professores; e compreender a autoavaliação e suas implicações no curso de Licenciatura.

Para tanto, no que se refere à coleta de dados, conta-se com a pesquisa documental, por tratar-se de documentação construída pelos estudantes ao longo do componente curricular<sup>3</sup>, bem como com a pesquisa bibliográfica como forma de embasar e dar tratamento à análise realizada (Marconi e Lakatos, 2017). Destaca-se que a proposição da construção dos diários de aprendizagens não se deu inicialmente com intencionalidade de pesquisa, a qual se engendrou posteriormente, diante das reflexões demandadas pelas materialidades obtidas. A fim da análise dos dados apresentados, os três recortes serão intitulados conforme sua data de produção e serão apresentados no formato de figuras enumeradas conforme sua aparição.

Para cumprir com a proposta apresentada, este artigo se estrutura de maneira teórico-analítica, sendo a próxima seção destinada à compreensão do gênero discursivo diário de aprendizagens, e a seguinte voltada à avaliação e à autoavaliação. Desse modo, tanto o marco teórico quanto o processo de análise se constituem ao longo de todo o desenvolvimento do texto. Por fim, exibem-se as considerações finais desta investigação.

## Diário de aprendizagens

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), o uso da língua se dá através de enunciados que se configuram a partir de gêneros discursivos “relativamente estáveis”. Em outras palavras, pode-se afirmar que a comunicação ocorre a partir de textos, e esses textos se engendram de acordo com suas esferas de circulação, o que implica diversos elementos, como locutor, interlocutor, objetivo comunicativo, suporte de circulação etc. Diante disso, é possível distinguir, por exemplo, a configuração de uma piada, de um conto, de uma notícia, de um artigo científico, porque se verificam certas regularidades que os caracterizam e os diferem de outros gêneros discursivos.

A comunicação, pois, dá-se por meio dos gêneros discursivos, que podem ser divididos em duas categorias: gêneros primários e secundários. Para Bakhtin (2011, p. 263):

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

<sup>3</sup> Utilizada neste artigo com amparo na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Art. I, inciso VIII, do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 19/01/2024.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

A princípio, poder-se-ia entender, então, que os gêneros primários dizem respeito à esfera privada de comunicação, na qual se realizam os textos do cotidiano. Já no que se refere aos gêneros secundários, mobilizam-se textos vinculados à esfera pública, de circulação mais ampla. No entanto, na atualidade, diante do uso contínuo das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, desmancha-se a binaridade entre público e privado, o que redireciona o entendimento dos gêneros primários e secundários: os primários, com isso, atualmente são entendidos a partir de um uso não institucionalizado da língua, exigindo menos monitoramento do sujeito no que se refere à configuração diafásica do texto (Bagno, 2007); e os secundários direcionam-se a um uso institucionalizado do texto, conectando-se aos campos científicos, literários, jurídicos, jornalísticos etc., o que requer um monitoramento maior em sua configuração.

Diante dessa reflexão inicial, pode-se analisar a primeira página de diário selecionada para este artigo:

**Figura 1.** Página de diário de 22/09/2021

22/09/2021

No encontro de hoje a professora nos explicou como será confeccionado o nosso diário de aprendizagem, é uma atividade bem livre, podemos fazer da maneira que acharmos melhor.

Isso me trouxe um certo desconforto no sentido de não saber como fazer, lembrei de quando era criança e gostava muito de observar as coisas, as pessoas, só que quando tinha que relatar algo, sempre tive muita dificuldade, o medo de estar fazendo errado ou de não corresponder às expectativas da professora eram grandes, pois na minha cabeça era isso que passava, tinha que agradar a ela, mesmo que muitas vezes eu não entendia, mais valia entregar a atividade, do que suprir a minha aprendizagem.

E essa minha reflexão veio de encontro do que foi abordado na aula, muitas vezes os professores fazem comparações, deixando a auto-estima do aluno lá em baixo, precisamos encorajar mais os alunos, não existe certo ou errado, o aprendizado precisa ser de acordo com a realidade, ou seja vivência de cada aluno.

Infelizmente vim de uma trajetória escolar bem precária, não tive professores para me inspirar, hoje vejo muito o que eu não quero “ser”.

Fonte: Arquivo da autora (2021)

Associado ao âmbito privado e informal de produção textual, o diário se configura como um gênero textual primário. A demanda de sua escrita, desse modo, normalmente advém de seu escritor, não se vinculando, portanto, a um prazo, a uma nota, ou a uma circulação pública de leitura e de avaliação. Com isso, quando há uma proposta de construção de diário de aprendizagens no meio acadêmico, suscita-se receio, como visto na figura 1. Esse “certo desconforto” se conecta diretamente à ausência de um modelo a seguir, o que evoca, em contraponto, a criatividade e a subjetividade dos estudantes, neste caso, licenciandos e licenciandas.

Com a figura 1, bem como a partir das páginas que virão, é possível compreender que não houve um modelo predeterminado de diário, o que permitiu que cada discente elaborasse sua produção conforme suas escolhas: composição manuscrita, digital, colorida, com desenhos etc. Ademais, também se observa que não se trata de um relatório, ou seja, o registro do que foi realizado naquela data no componente curricular em questão. Com isso, ressalta-se a pluralidade no termo “aprendizagens”, isto é, é justamente um diário de aprendizagens plurais por não se limitar ao presente. A partir dele, pode-se suscitar memórias passadas e expectativas futuras, o que faz com que aprendizagens diacrônicas sejam registradas em uma mesma página.

A respeito disso, Frango (2014, p. 4) explica que o diário apresenta como características a subjetividade, a expressão pessoal desse “eu” que se apresenta e se testemunha. Há, desse modo, um tom intimista, o qual se conecta a “duas modalidades discursivas: o relato de factos passados (marcados por tempos verbais) que assinalam a cronologia de factos e eventos narrados e expressões de espaço e tempo; ou a reflexão sobre/a partir dos factos relatados que toma como ponto de referência o momento da enunciação” (Frango, 2014, p. 4). Isto é, além de trazer o presente para a cena, demarcando-se, com isso, o momento da enunciação, o diário resgata recordações do passado e projeções do futuro.

Diante disso, entende-se que o diário, enquanto narrativa autobiográfica, configura-se na “representação da própria vida: auto (o próprio) + bio (vida) + gráfico (escrita)” (Frango, 2014, p. 4). Com isso, permite a escrita não somente sobre si, pois se estende ao abrigar as vivências desse “eu” além de si: o “eu” no mundo, com o mundo e diante do mundo e dos outros, que também o constitui. Tal movimento pode ser visualizado na figura 1 quando, para falar sobre si, retomam-se vivências de observação em relação a “coisas” e “pessoas”, bem como se menciona o desejo de “corresponder às expectativas da professora”. Essas memórias escritas no diário trazem à baila as relações construídas no ambiente escolar e seus efeitos, que, muitas vezes, perduram por tempo indeterminado. Com isso, permite-se que o/a licenciando/a leve em conta, para projetar-se como docente, suas experiências passadas retomadas de maneira consciente diante dos conhecimentos mobilizados no hoje, na Licenciatura.

Com essa reflexão, pode-se analisar a próxima página de diário:

Figura 2. Página de diário de 17/11/2021

*Blumenau, 17/11/2021*

Querido diário,

Nessa aula recordei junto com os colegas, as "decurebas" da infância para fazer uma prova hahaha, o então aprender era acertar as questões na prova. E lembrei o quanto somos movidos pela nota, nota para passar, e quando não há critérios definidos ficamos desorientados. E quando foi comentado sobre as concepções de avaliação percebo que a visão "aluno bom tem nota boa" está tão enraizado em mim, que se me perguntarem quando eu tornei uma boa aluna eu irei dizer que foi no 4o ano, eu nunca tinha tirado tanta nota 10, e essa questão da nota realmente me incentivou a estudar sempre, antes eu não era "boa aluna", tinha notas razoáveis e minha escrita não era boa, de forma geral o 1o ano me marcou bastante, pois havia me mudado de cidade, e na atual escola eles estavam bem avançados, sabendo escrever bem e a tabuada, já eu mal sabia escrever o meu nome. A professora pediu para os meus pais que me ajudassem pois os demais já estavam adiantados. Tive bastante dificuldades nesse período, a ajuda dos meus pais foi fundamental.

Fonte: Arquivo da autora (2021)

Como visto na figura 2, a escrita dessa página de diário se inicia com o vocativo "Querido diário", retomando-se a configuração clássica de produções de diários pessoais. No entanto, com o decorrer da leitura, percebe-se que tal produção reconfigura o diário, direcionando-o ao campo da Educação.

Isso porque, assim como o diário pessoal permite o registro de si diante do mundo, o diário direcionado ao registro das aprendizagens possibilita ao estudante o registro de si diante dos novos saberes mobilizados e de sua relação com esses saberes – de maneira pessoal. Assim, o diário de aprendizagens, ainda que vinculado a objetivos pedagógicos, mantém essa característica pessoal, pois cada sujeito vai dialogar com os novos saberes a seu modo. Sobre isso, Machado (2005, p. 64) explica que:

[...] diferentes pesquisadores têm demonstrado que é da maior importância que os alunos mantenham diários de aprendizagem, pois sua escrita seria eficaz para a aprendizagem de diferentes atividades de linguagem, assim como a produção de diários pelos próprios professores seria um instrumento fundamental para levá-los a refletirem sobre suas próprias práticas. Desse modo, os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

Com base em Machado (2005), pode-se dizer que o diário de aprendizagens permite ao educando um momento de reflexão sobre si e seu processo formativo, sendo um facilitador do autocohecimento que permite reconfigurações de estratégias para construção de uma aprendizagem mais a/efetiva. É com base nessa reflexão que se pode dizer que, na figura 2, há, por meio do registro no diário, uma reflexão pessoal a respeito da trajetória estudantil, especialmente no que se trata do estereótipo do “aluno bom”. Com tal movimento, mostra-se que, se, no passado, “o então aprender era acertar as questões na prova”, a aprendizagem, hoje, é entendida e debatida no bojo das licenciaturas de maneira muito mais complexa e colaborativa. Ou seja, há uma reconstrução a respeito de “decoreba”, como visto na figura 2, para se pensar, de fato, uma aprendizagem significativa, efetiva e afetiva direcionada a todas as pessoas – tal perspectiva não se limita ao uso do diário de aprendizagens, mas pode ser evidenciada com base em tal produção. Assim, Reichmann (2007, p. 112) corrobora tal reflexão ao afirmar que “O diário de aprendizagem, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças e práticas”.

Como visto, o diário de aprendizagens se inspira na pessoalidade que se apresenta no diário pessoal, mas se distancia dele ao delimitar a temática dos registros ao campo educacional. Além disso, assim como o diário de aprendizagens, o diário de leituras também se configura a partir do diário pessoal. No entanto, apesar de inspirações e configurações que se aproximam, há, entre o diário de aprendizagens e o diário de leitura, diferenças metodológicas importantes. Nas palavras de Machado (2005, p. 64, grifo da autora):

Podemos dizer, em um primeiro momento, que o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Conforme Machado (2005), então, pode-se diferenciar o diário de aprendizagens e o diário de leituras. O diário de leitura estabelece um dialogismo entre o leitor e o autor do texto lido. No diário de aprendizagens, pode-se relatar, também, as leituras realizadas e as aprendizagens mobilizadas a partir delas, porém não se finda nessa ação. Nele, permite-se o registro de aprendizagens que não ocorrem de forma vinculada somente à leitura de um determinado texto. Com isso, amplia-se o diálogo com materialidades e experiências de aprendizagens que pode ser estabelecido em tal produção.

O diário de aprendizagens se constitui, dessa forma, por uma amplitude de possibilidades discursivas, permitindo que diferentes estudantes, diante de um mesmo curso/programa educativo, mobilizem reflexões totalmente distintas, porque se potencializam, nesse processo, também os conhecimentos de mundo e experiências que cada acadêmico traz consigo, fato que configura elos distintos entre os saberes mobilizados. Desse modo, diferentemente dos gêneros discursivos do campo científico – tais como o artigo científico, o ensaio acadêmico, a resenha, o fichamento, etc. –, no diário de aprendizagens, lê-se e escuta-se o estudante e sua relação com o aprendido. No entanto, destaca-se a incidência do meio acadêmico na construção dos diários de aprendizagens, pois não se trata de algo meramente aberto, pois se vincula às vivências e às materialidades que se relacionam diretamente ao processo formativo, o que se reflete, pois, na presente ou futura atuação profissional.

Diante disso, vale mencionar que, por exemplo, na proposição de resenhas críticas a partir de uma obra determinada para uma turma, ainda que cada estudante construa o seu texto, haverá muito mais semelhanças entre essas produções – referentes à estrutura, ao nível de registro, ao *layout* etc. – se comparadas à produção do diário de aprendizagens. Ou seja, com o diário, ainda que referente ao mesmo dia de aula, as reflexões registradas serão diversas, pois o objetivo, de fato, é dar voz a essa relação com o conhecimento construída ao longo da vida e potencializada no fazer-se docente por intermédio da Licenciatura.

Liberali (1999, p. 33) destaca que:

A introdução do uso do diário na vida acadêmica representa, pois, uma tentativa de, através de uma mudança discursiva, levar a uma mudança na prática reflexiva, e vice-versa. Essa tentativa é também um embate de poder, uma vez que luta contra uma prática naturalizada de sujeição ao texto acadêmico e propõe sua crítica embasada na prática.

Tal naturalização da sujeição ao texto acadêmico pode-se observar tanto na figura 1, quando se menciona um “desconforto” diante da proposta de construção de um diário, quanto na figura 2, em que se destaca que “quando não há critérios definidos ficamos desnorteados”. Ou seja, diante da possibilidade de construção criativa e pessoal, não metrificada por moldes predeterminados, configura-se um cenário de dificuldade, que revela o quão dependentes somos dos modelos únicos de composição. É possível verificar, portanto, que o diário de aprendizagens, além de romper com o engessamento geralmente promovido pelos gêneros discursivos do campo científico, possibilita a inserção da personalidade do estudante (sua história, sua cultura, seu lugar, suas leituras, suas relações pessoais etc.) em diálogo com os conhecimentos construídos, amplificando a reflexão sobre esse processo e sua relação com ele. Essa perspectiva dialoga com o que afirma Mizukami (1986, p. 76-77 apud Ferreira, 2002, p. 16): “o objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstra-

ções de modelos, etc. e sim que o aluno aprenda por si próprio a conquistar essas verdades”, fazendo referência à formação de professores, que é contínua e permanente.

Antunes (2016, p. 15, grifo da autora) entende que “Escrever um diário de aprendizagem e discutir os sentimentos com outra pessoa são estratégias afetivas que permitem um maior conhecimento da ‘temperatura emocional’ de cada aprendente”. Isso permite dizer que a construção do diário mobiliza não apenas saberes construídos, pois também se refere às emoções que engendram o humano. Essa perspectiva dialoga com o que se espera de uma formação integral. Ramos (2008, p. 3) explica que:

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. [...] O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior.

Com base em Ramos (2008), entende-se que a proposta de uma formação integral, omnilateral, não se refere apenas a uma etapa da educação, mas deve ser subsídio para o processo formativo como um todo. Desse modo, entende-se o processo educativo como constituinte da própria humanidade em suas variadas dimensões, as quais, para Frigotto (2012, p. 267), “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico”. Isto é, ao se pensar em uma formação integral, que valorize o humano em sua integralidade, é necessário considerar, também, sua subjetividade por um viés afetivo, de diálogo, que potencializa as aprendizagens construídas no hoje. Tal movimento pode ser associado ao uso de diários de aprendizagens na formação inicial de professores, pois, com ele, configuram-se reflexões outras que geram efeitos em suas expectativas voltadas para a atuação docente. Isto é, no decorrer de sua própria formação, contínua e permanente, futuros e futuras docentes podem refletir e agir de maneira mais potente em relação à formação de seus estudantes.

O diário de aprendizagens, assim, engendra-se como um instrumento que favorece o autoconhecimento, e o qual potencializa a reflexão crítica a respeito do percurso realizado ao longo da mobilização dos saberes: as dificuldades e facilidades apresentadas, as memórias e as expectativas que dialogam com o conhecimento registrado etc. (Machado, 2005). Para Antunes (2016, p. 15), o uso do diário de aprendizagens também possibilita aos estudantes a configuração de uma nova forma de lidar com os sentimentos, pois evita “que as emoções negativas bloqueiem a aprendizagem e no sentido oposto permite que cada aluno tire partido das emoções positivas que os ajudam a ser bem-sucedidos”. Ou seja, o autoconhecimento desenvolvido a partir do diário de aprendizagens permite, inclusive, o estabelecimento de novas estratégias para que o estudante, de forma autônoma e/ou também mediada, aproprie-se de forma mais efetiva das aprendizagens mobilizadas, o que remete à próxima seção, na qual se aborda a autoavaliação.

## Autoavaliação

A avaliação faz parte da essência humana e se estende às diversas dimensões que compõe à sociedade. Assim, não se limita a um processo institucionalizado, porque se refere, também, ao monito-

ramento do sujeito em relação às suas diferentes atuações e ações, contemplando o campo profissional, acadêmico, relações interpessoais etc. É diante dessa amplitude da concepção de avaliação que Hoffmann (2005, p. 13) aponta que “[...] não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação)”.

Com base em Hoffmann (2005), portanto, pode-se entender que, hoje, procuram-se destacar conotações de avaliação para além das tradicionalmente naturalizadas – medidas somente pela nota, por “acertar as questões na prova” (figura 2). Isto é, com base nas reflexões das próprias páginas de diários em análise já se mostram outros olhares sobre a avaliação, distanciando-se, com isso, das “comparações”, que rebaixam a autoestima dos estudantes (figura 1). A avaliação, portanto, faz parte da vivência humana e não precisa reduzir-se à transmissão do “medo de estar fazendo errado ou de não corresponder às expectativas da professora”. Ou seja, vê-se que é necessário compreender, durante a formação inicial de professores, “o que eu não quero ‘ser’” (figura 1) a fim de distanciar-se de práticas pedagógicas que visam à repetição e não se associam a uma integral formação.

Com isso, pode-se afirmar que, assim como nas diversas práticas sociais vinculadas ao fazer histórico-ontológico escolar, a avaliação também se refere ao processo de humanização do próprio homem. Isso porque, como aponta Saviani (2015, p. 287), “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Essa reflexão remete à constituição do processo ensino-aprendizagem, o qual se constitui de forma indissociável da avaliação (Antunes, 2003).

De acordo com Ferreira (2002, p. 9):

A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente. No âmbito educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indica as falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição.

Como explicado por Ferreira (2002), no âmbito educativo, a avaliação demanda intencionalidade dos agentes envolvidos e pode ocorrer de forma vinculada a diferentes funções: somativa, diagnóstica e formativa. No que tange à avaliação somativa, conectada às determinações numéricas ou conceituais, que remetem à noção de aprovação/reprovação, Ferreira (2002, p. 32), explica que ela “[...] serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos”. A avaliação diagnóstica, por sua vez, dirige-se a dois momentos do fazer pedagógico: [...] um antes do processo para detectar os pré-requisitos do aluno, o outro durante o processo para identificar as dificuldades, tanto no ensino quanto na aprendizagem e, assim, partir para os reajustes” (Ferreira, 2002, p. 34). E é por essa característica, ou seja, por permitir reajustes ao longo do processo ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos estudantes, que a avaliação diagnóstica se conecta de forma indissociável à avaliação formativa, a qual, consoante Grillo e Freitas (2010, p. 45),

“[...] transcende a lógica classificatória da avaliação de resultados”, justamente por se direcionar ao processo de formação dos agentes mobilizados nas práticas pedagógicas. Ou seja, diferentemente da avaliação somativa, as práticas de avaliação diagnóstica, quando associadas às práticas de avaliação formativa, permitem que se realizem ajustes de planejamento e execução a fim de adequar as ações didático-pedagógicas aos sujeitos que constituem esse espaço-tempo educativo.

Para Grillo e Freitas (2010, p. 45), “Levando-se em conta que a reelaboração das ideias só pode ser realizada pelo próprio aluno, e que o conhecimento não se dá por acumulação e sim por reconstrução dos saberes adquiridos, a avaliação formativa evolui necessariamente para a autoavaliação”. Isto é, quando se rompe com a ideia de que somente o educador pode avaliar o educando, permite-se que o sujeito discente assuma também a postura de agente responsável por sua própria formação. Assim, são necessários ajustes e replanejamentos de suas próprias ações a fim de favorecer o seu fazer escolar, estendendo-se como formação continuada. Nesse sentido, Vieira (2013, p. 35, grifo da autora) aduz que “Só ‘olhando-se’ criticamente, autoavaliando-se, será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras”.

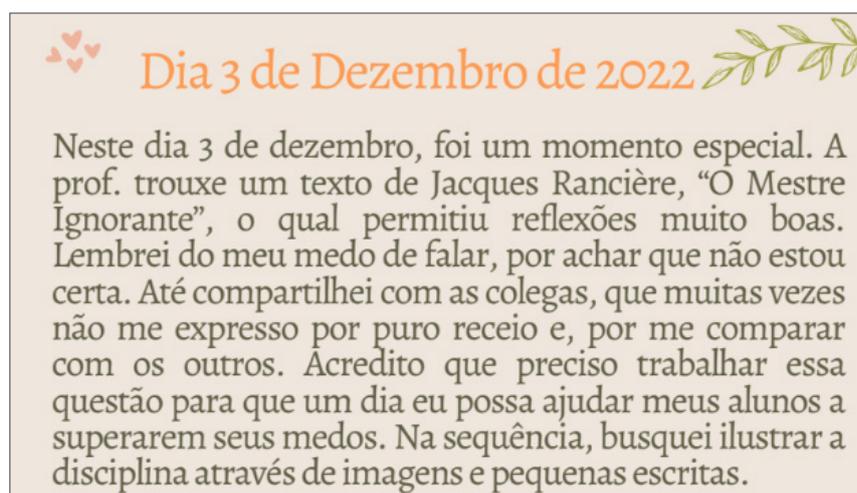
A partir dessas concepções, é importante destacar que entender a autoavaliação de forma desvinculada da perspectiva de avaliação formativa pode levar a equívocos. Para Freire (2020, p. 34), “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Assim, a autoavaliação não direciona, por exemplo, a ação de delegar ao estudante a responsabilidade de se atribuir uma nota ou conceito, o que tornaria esse processo reducionista e contraditório, pois, pelo contrário, “[...] se insere na proposta de avaliação formativa e pressupõe uma relação baseada na reciprocidade e na partilha; portanto não se reduz a um instrumento e nem se realiza em um único momento: é processual” (Grillo e Freitas, 2010, p. 45-46).

Considerando, assim, que a proposta de produção de um diário de aprendizagens se dá de forma associada ao desenvolvimento do curso e da disciplina, tal gênero discursivo, mobilizado para a esfera acadêmica, permite que os e as estudantes façam um paralelo entre as vivências já construídas com os novos saberes, destacando-se, com isso, suas reformulações de perspectiva a partir dos saberes mobilizados colaborativamente no decorrer da Licenciatura. Tal processo pode ser observado na figura 1 quando, ao se recordar de sua formação escolar na Educação Básica, a estudante relata que “o aprendizado precisa ser de acordo com a realidade, ou seja, vivência de cada aluno”. Essa reflexão se dá em contraponto à memória de que “sempre tive muita dificuldade”, associada à expectativa futura de “encorajar mais os alunos”. Ou seja, mesmo diante da lembrança de dificuldades marcadas em sua trajetória estudantil, a estudante aceita a proposta do diário como uma “atividade bem livre”, em que se pode “fazer da maneira como acharmos melhor”. Ela própria, com isso, demonstra, em seu diário, uma trajetória de se autoencorajar. Encorajar-se em seu percurso de forma associada a encorajar mais pessoas, rompendo com um ciclo de “medo de estar fazendo errado”.

No caso da figura 2, verifica-se um registro de reconfiguração em relação à própria concepção de avaliação. Isto é, também um contraponto entre suas memórias e os conhecimentos mobilizados de maneira colaborativa no curso de Pedagogia. Em tal processo, coloca-se em cena a antiga perspectiva de que “aluno bom” é somente associado à nota. Dessa maneira e entendendo que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além disso, rompe-se com a ideia de aprendizagem conectada à “decoreba”

e, a partir disso, já se registra, no ato da confecção do diário, um deslocamento em relação aos sentidos dados à avaliação numa perspectiva tradicional. Assim, com a proposta do diário, coloca-se em cena o rompimento com os modelos predeterminados de avaliação no espaço destinado ao ensino superior, gerando-se também reflexões para o próprio fazer escolar na Educação Básica. Ou seja, permite-se uma reconfiguração a respeito das concepções e expectativas para seu próprio fazer docente. Vê-se, portanto, que é importante utilizar outros instrumentos ao longo da formação inicial de professores para que, depois, em sua atuação docente, tais sujeitos também possam utilizar-se de instrumentos e maneiras variadas de avaliação. Tal movimento também se pode observar na próxima página:

**Figura 3.** Página de diário de 03/12/2022



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Pode-se ver, na figura 3, os efeitos pessoais referentes ao debate em relação a uma obra discutida na disciplina. Nota-se que não se trata de uma descrição do que foi dito a respeito dela, mas sim de como as reflexões realizadas em aula despertaram um processo de reconhecimento em relação a sua própria ação estudantil, refletindo-se em sua almejada futura carreira docente. Isto é, uma autoavaliação. Vê-se que, por “medo de falar”, a estudante muitas vezes se silenciava, e isso foi colocado em cena a partir das discussões a respeito da perspectiva de “igualdade das inteligências”, de Rancière (2015). Tendo em vista essa dificuldade, que também foi exposta de forma dialogada com os colegas, a estudante pôde chegar à conclusão de que é necessário se encorajar, como dito na figura 1, para que possa, no futuro, “ajudar meus alunos a superarem seus medos”. Potencializa-se, assim, o fazer docente no processo dessa formação inicial.

Para Saviani (2015, p. 291), no processo de formação humana, “A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados”. Para isso, portanto, é indispensável romper com a passividade da recepção, tornando ambivalente as posições avaliador/avaliando de si mesmo a fim de tornar esses sujeitos agentes de seu processo formativo, acompanhando e verificando suas próprias dificuldades, conquistas e superações.

## Considerações finais

Este artigo foi configurado a partir do seguinte questionamento: como o diário de aprendizagens se relaciona com a autoavaliação da aprendizagem na formação inicial de professores? Para discutir tal questão, além de se explorar o gênero diário de aprendizagens, explanou-se, também, o entendimento de avaliação e de autoavaliação, contrapondo tais reflexões com páginas de diários produzidas na disciplina Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia do IFC, nos anos de 2021 e 2022.

Com base nas reflexões realizadas, pode-se dizer que, com o diário de aprendizagens, suscitaram-se dois aspectos importantes para o curso e para o componente curricular em questão: 1) dialogou-se diretamente com a ementa e com as discussões realizadas no decorrer do semestre, especialmente no que diz respeito ao debate sobre práticas de ensino-aprendizagem que valorizam o protagonismo estudantil em sua subjetividade e procuram estimular a proposição da escrita e da oralidade, isto é, da produção e do trabalho com os textos de maneira criativa e significativa; e 2) conecta-se com a perspectiva da formação omnilateral dos acadêmicos assumida pelos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, que visa, para além dos conhecimentos científicos, dar ênfase, de forma integrada, à formação humana em sua totalidade (Frigotto, 2012).

Além disso, foi possível entender que, com a mobilização de um gênero primário para o cenário da Educação Superior, houve uma ruptura nos moldes predeterminados pelo acadêmico, mostrando-se aos estudantes, com isso, que eles podem desenvolver outras formas de produção em diálogo com a construção de novos conhecimentos.

No entanto, é importante sublinhar que, com a reflexão aqui proposta, não se pretende oposição em relação à produção acadêmica clássica. Seus gêneros discursivos são extremamente relevantes e essenciais no fazer científico e devem, de fato, fazer parte da formação de qualquer docente. No entanto, é também crucial compreender que existe, de igual modo, a necessidade de exploração de outros gêneros a fim de que a personalidade também possa ser explorada nessa formação, fazendo-se maiores conexões, de tal modo, com as próprias vivências do estudante no fazer-se professor.

Isto é, não basta explorar um conteúdo “decoreba” e cobrar que os estudantes acertem “as questões na prova” (figura 2), é necessário “encorajar mais os alunos” (figura 1) para eles “superarem seus medos” (figura 3). Com isso, vê-se que muito além de um instrumento avaliativo que potencializa o construir-se docente de maneira subjetiva, o diário de aprendizagens permite um encontro consigo mesmo numa perspectiva de enfrentamento do passado para criação de um novo futuro, sabendo o que “eu não quero ‘ser’” (figura 1). E é diante das reflexões realizadas no fazer deste artigo que se pode dizer que o diário de aprendizagens potencializa a autoavaliação na formação inicial de professores e possui possibilidade transformadora para um fazer docente reconfigurado no futuro.

## Referências

ANTUNES, I. 2003. Redimensionando a avaliação. In: I. ANTUNES, *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo, Parábola, p. 155-166.

- ANTUNES, R.M.F.S. 2016. *O uso do diário de aprendizagem como instrumento de reflexão na interação oral em Língua Estrangeira*. Braga, PT, Relatório de estágio. Universidade do Minho, 187 p. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45228/1/Rosa%20Maria%20Fidalgo%20de%20Sousa%20Antunes.pdf>. Acesso em: 22/01/2024.
- BAGNO, M. 2007. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, Parábola Editorial, 240 p.
- BAKHTIN, M. 2011. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. 6<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, p. 261-306.
- FERREIRA, L.M.S. 2002. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*, Porto Alegre, Mediação, 128 p.
- FRANGO, F.R.B. 2014. *O diário de aprendizagem na aula de ELE – Espanhol Língua Estrangeira II: um estudo exploratório*. Castelo Branco, PT. Trabalho de Projeto. Instituto Politécnico de Castelo Branco, 115 p. Disponível em: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2567/1/Projeto%20FB\\_24\\_09\\_2014.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2567/1/Projeto%20FB_24_09_2014.pdf). Acesso em: 10/02/2024.
- FREIRE, P. 2020. *Pedagogia da autonomia*. 66<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro; São Paulo, Paz e Terra, 143 p.
- FRIGOTTO, G. 2012. Educação omnilateral, In: R.S. CALDART et al. (orgs.), *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.
- GRILLO, M.C; FREITAS, A.L.S. 2010. Autoavaliação: por que e como realiza-la? In: M.C GRILLO; R.M. GESSINGER (orgs.), *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 45-49.
- HOFFMANN, J. 2005. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre, Mediação. 192 p.
- LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 179 p. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda\\_liberali.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf). Acesso em: 17/11/2023.
- MACHADO, A. R. 2005. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, (18):61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>
- MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, 328 p.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. 2010. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 166 p.
- RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado à educação profissional*. Pará: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 15/12/2024.
- RANCIÈRE, J. 2015. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 191 p.

REICHMANN, C.L. 2007. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. *Signun – Estudos da Linguagem*, **10**(1):109/126. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2007v10n1p109>

SAVIANI, D. 2015. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, **7**(1): 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

*Submetido: 29/08/2024*

*Aceito: 22/12/2024*