



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

HERIBERTO FRANCISCO XAVIER

O DIÁRIO DE BORDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO
PROFEPT IFSC: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA E
OMNILATERAL

FLORIANÓPOLIS

2025



HERIBERTO FRANCISCO XAVIER

**O DIÁRIO DE BORDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO
PROFEPT IFSC: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA E
OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus* Florianópolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Macroprojeto de Pesquisa 1: Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Bortolanza
Coorientadora: Profa. Dra. Roberta Pasqualli

FLORIANÓPOLIS

2025

CDD 469.07
X3g

Xavier, Heriberto Francisco

O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral - [DIS] / Heriberto Francisco Xavier; orientação de Marizete Bortolanza, coorientação de Roberta Pasqualli – Florianópolis, 2025.

1 v.: il.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Inclui referências.

1. Escrita crítico-reflexiva. 2. Guia didático. 3. Diário de bordo. 4. Ensino aprendizagem. 5. Formação. I. Bortolanza, Marizete. II. Pasqualli, Roberta. III. Título.

Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC
Biblioteca Dr. Hercílio Luz – Campus Florianópolis
Catalogado por: Ana Paula F. Rodrigues - CRB 14/1117




HERIBERTO FRANCISCO XAVIER

O DIÁRIO DE BORDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROFEPT IFSC: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA E OMNILATERAL


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus* Florianópolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIZETE BORTOLANZA**
Data: 24/02/2025 16:40:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profª. Dra. Marizete Bortolanza
Instituto Federal de Santa Catarina – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTA PASQUALLI**
Data: 24/02/2025 16:46:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **POLLYANA DOS SANTOS**
Data: 26/02/2025 13:10:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo – Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **WILLIAM KELBERT NITSCHKE**
Data: 24/02/2025 21:33:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. William Kelbert Nitschke
Instituto Federal Sul-rio-grandense – Membro Externo



HERIBERTO FRANCISCO XAVIER

GUIA DIDÁTICO PARA A ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA DE DIÁRIO DE BORDO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus* Florianópolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 24 de fevereiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIZETE BORTOLANZA
Data: 24/02/2025 16:36:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marizete Bortolanza
Instituto Federal de Santa Catarina – Orientadora

Documento assinado digitalmente



ROBERTA PASQUALLI
Data: 24/02/2025 16:45:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Coorientadora

Documento assinado digitalmente



POLLYANA DOS SANTOS
Data: 26/02/2025 13:09:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo – Membro Interno

Documento assinado digitalmente



WILLIAM KELBERT NITSCHKE
Data: 24/02/2025 21:34:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. William Kelbert Nitschke
Instituto Federal Sul-rio-grandense – Membro Externo

A todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho e para a conclusão de mais uma etapa da minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, que sempre conspirou a meu favor, protegeu e iluminou meus passos no decorrer de toda a caminhada no ProfEPT.

À minha família, por todo apoio dado ao longo desta e de tantas outras caminhadas de minha vida acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marizete Bortolanza, por ter me guiado com presteza, dedicação e sabedoria durante toda a trajetória de elaboração deste trabalho e em tantos outros momentos do curso.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Roberta Pasqualli, por todo incentivo, apoio e dedicação durante a elaboração deste trabalho e em tantos outros momentos do curso.

À Profa. Dra. Pollyana dos Santos e ao Prof. Dr. William Kelbert Nitschke, membros da banca examinadora, pelas sugestões e contribuições trazidas para a melhoria deste trabalho e do produto educacional.

À coordenação local do ProfEPT, em especial à Profa. Dra. Crislaine Gruber, por todo auxílio prestado no decorrer do curso.

Às professoras e aos professores do ProfEPT/IFSC que contribuíram sobremaneira para minha formação.

A todas as colegas e a todos os colegas da Turma 6 do ProfEPT/IFSC que caminharam junto comigo ao longo do curso.

Às mestrandas e aos mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC que atenderam prontamente ao convite de participação nas fases de aplicação e avaliação do Produto Educacional.

Às minhas amigas e aos amigos que sempre estiveram perto de mim e me incentivaram desde o início desta jornada em busca de novos conhecimentos.

Finalmente, a todas aquelas e a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte da escrita desta história de vida e formação.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

(Paulo Freire)

RESUMO

Diário de bordo é um gênero textual que tem suas origens ligadas às atividades navais e aéreas, servindo para o registro dos acontecimentos no decorrer das viagens. Trazido para o contexto educacional, passou a ser concebido como um instrumento pedagógico e de reflexão utilizado por professores, estudantes e outros sujeitos, com vistas a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, formativo e atuação profissional. Na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, ofertada no ProfEPT/IFSC, é proposta aos estudantes a escrita coletiva e colaborativa de um diário de bordo, a partir das experiências vivenciadas nas aulas. Originada de indagações a essa proposta, a pesquisa buscou respostas ao seguinte problema: Quais as contribuições à formação dos mestrados numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC? O objetivo geral foi analisar as contribuições à formação dos mestrados numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da referida disciplina. De natureza aplicada e abordagem qualitativa, o percurso metodológico da pesquisa envolveu a produção e análise de dados bibliográficos e documentais, tendo como instrumentos para essa produção: artigos científicos, dissertações, teses, diários de bordo escritos por mestrados da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, roda de conversa e questionário de avaliação do produto educacional, respondido por estudantes da Turma 7 do ProfEPT/IFSC. Os resultados evidenciaram dificuldades enfrentadas pelos mestrados no decorrer do percurso de escrita dos diários de bordo, tais como escrever de forma crítico-reflexiva sobre as experiências vivenciadas nas aulas e inserir nos diários aspectos crítico-reflexivos, como, por exemplo, a descrição detalhada das experiências vivenciadas nas aulas, a partir do questionamento das mesmas, fundamentada em aportes teóricos e o estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas e os aspectos teórico-práticos da disciplina. A partir dos resultados, concluiu-se que o diário de bordo pode contribuir significativamente com a formação dos mestrados, desde que sua escrita aconteça a partir da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. Tendo por finalidade contribuir com formação dentro dessa perspectiva, foi concebido o produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”, o qual contém reflexões, orientações e sugestões importantes que podem auxiliar os sujeitos durante o percurso de escrita de seus diários de bordo e, portanto, de sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Diário de bordo. Escrita crítico-reflexiva. Guia didático. Mestrado profissional. Ensino.

ABSTRACT

The logbook is a textual genre that has its origins linked to naval and air activities, serving to record events during voyages. Brought to the educational context, it began to be conceived as a pedagogical and reflection instrument used by teachers, students and other subjects, with a view to contributing to the teaching-learning process, training and professional performance. In the discipline of Theories and Practices of Teaching and Learning, offered at ProfEPT/IFSC, students are asked to collectively and collaboratively write a logbook based on the experiences lived in class. Originating from questions about this proposal, the research sought answers to the following problem: What are the contributions to the training of master's students from a critical-reflective and omnilateral perspective of the use of the logbook as a teaching-learning strategy in the context of the discipline of Theories and Practices of Teaching and Learning at ProfEPT/IFSC? The general objective was to analyze the contributions to the training of master's students from a critical-reflexive and omnilateral perspective of the use of the logbook as a teaching-learning strategy in the context of the aforementioned discipline. Of an applied nature and qualitative approach, the methodological path of the research involved the production and analysis of bibliographic and documentary data, having as instruments for this production: scientific articles, dissertations, theses, logbooks written by master's students of Class 4 of ProfEPT/IFSC, discussion circle and questionnaire for evaluation of the educational product, answered by students of Class 7 of ProfEPT/IFSC. The results highlighted difficulties faced by master's students during the course of writing the logbooks, such as writing in a critical-reflexive way about the experiences lived in the classes and inserting critical-reflexive aspects in the diaries, such as, for example, the detailed description of the experiences lived in the classes, based on the questioning of these experiences, based on theoretical contributions and the establishment of relations between the experiences lived and the theoretical-practical aspects of the discipline. Based on the results, it was concluded that the logbook can contribute significantly to the training of master's students, as long as it is written from a critical-reflexive and omnilateral perspective. With the aim of contributing to training within this perspective, the educational product "Didactic guide for critical-reflexive writing of a logbook" was designed, which contains important reflections, guidelines and suggestions that can help subjects during the process of writing their logbooks and, therefore, his academic education.

Keywords: Logbook. Critical-reflective writing. Teaching guide. Professional master's degree. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Caminho da pesquisa | 29 |
| Figura 2 – Finalidades de uso dos diários de bordo | 50 |
| Figura 3 – Sujeitos escreventes dos diários de bordo | 51 |
| Figura 4 – Esquema ilustrativo sobre a publicação dos diários de bordo | 71 |
| Figura 5 – Condições para a produção de diários | 74 |
| Figura 6 – Cartum utilizado em um dos relatos | 77 |
| Figura 7 – Opções vocabulares feitas pelos mestrandos | 79 |
| Figura 8 – Percurso do primeiro momento da roda de conversa | 100 |
| Figura 9 – Percurso do segundo momento da roda de conversa | 104 |
| Figura 10 – Folha de aprovação e validação do produto educacional | 115 |
| Figura 11 – Capa do guia didático | 117 |
| Figura 12 – <i>Links</i> e imagem que compõe camada estético e funcional do guia | 119 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Classificação da pesquisa | 30 |
| Quadro 2 – Fases e procedimentos da análise de conteúdo | 34 |
| Quadro 3 – Caracterização dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC | 64 |
| Quadro 4 – Organização da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem | 68 |
| Quadro 5 – Processo de concepção do produto educacional | 95 |
| Quadro 6 – Caracterização do produto educacional elaborado | 96 |
| Quadro 7 – Caracterização dos membros da banca de validação do produto educacional | 114 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição das produções conforme categorias identificadas | 46 |
| Tabela 2 – Artigos cujo termo <i>Diários de Bordo</i> apareceu no título | 52 |
| Tabela 3 – Dissertações e teses cujo termo <i>Diários de Bordo</i> apareceu no título | 56 |
| Tabela 4 – Distribuição das Instituições Associadas ao ProfEPT no território nacional | 66 |
| Tabela 5 – Grupos responsáveis pela primeira publicação da síntese de cada aula | 69 |
| Tabela 6 – Aspectos crítico-reflexivos encontrados nos textos produzidos pelos mestrados | 85 |
| Tabela 7 – Síntese das respostas dadas pelos mestrados em cinco questões da avaliação do produto educacional | 110 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição dos artigos por ano de publicação | 50 |
| Gráfico 2 – Distribuição das dissertações e teses por ano de publicação | 56 |
| Gráfico 3 – Classificação dos relatos conforme a extensão textual | 75 |
| Gráfico 4 – Utilização de metáforas nos relatos dos mestrandos | 80 |
| Gráfico 5 – Quantidade de relatos feitos por cada um dos mestrandos | 83 |
| Gráfico 6 – Faixas etárias dos mestrandos avaliadores do produto educacional | 106 |
| Gráfico 7 – Percepção dos mestrandos sobre a escolha do tipo de produto educacional elaborado | 109 |
| Gráfico 8 – Avaliação geral do guia pelos mestrandos | 111 |
| Gráfico 9 – Probabilidade de indicação do guia para outras pessoas | 112 |
| Gráfico 10 – Grau de satisfação em relação ao guia | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APCN – Avaliação de Propostas de Cursos Novos
- AVEA – Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAVN – Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
- CCHSA – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
- CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- Covid – *Corona virus disease*
- EaD – Educação a Distância
- ENA – Exame Nacional de Acesso
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- IAs – Instituições Associadas
- IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
- IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
- IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MBA – *Master of Business Administration*
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PB – Paraíba
- PR – Paraná
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- RS – Rio Grande do Sul
- SC – Santa Catarina
- SETAS – Secretaria do Trabalho e da Assistência Social

TO – Tocantins

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UF – Unidade da Federação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 O LUGAR DE FALA-ESCRITA | 17 |
| 1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA | 23 |
| 1.3 O CAMINHO DA PESQUISA | 28 |
| 1.4 O PRODUTO DA PESQUISA | 36 |
| 2 UMA VIAGEM PELAS PRODUÇÕES SOBRE DIÁRIO DE BORDO | 39 |
| 2.1 ANTES DA VIAGEM, UM DEDO DE PROSA SOBRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E EPT | 39 |
| 2.2 O INÍCIO DA VIAGEM E AS REVELAÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS | 45 |
| 2.3 CONTINUAÇÃO DA VIAGEM E REVELAÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 55 |
| 3 UM MERGULHO NOS DIÁRIOS DE BORDO COM A COMPANHIA DA REFLEXÃO CRÍTICA | 61 |
| 3.1 PREPARAÇÃO PARA O MERGULHO | 61 |
| 3.2 NADANDO PELA SUPERFÍCIE DOS DIÁRIOS DE BORDO..... | 73 |
| 3.3 UM MERGULHO EM BUSCA DA ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA | 82 |
| 4 UM GUIA COMO COMPANHEIRO DE VIAGEM NO PERCURSO DE ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA | 93 |
| 4.1 CONCEPÇÃO | 93 |
| 4.2 ELABORAÇÃO | 96 |
| 4.3 APLICAÇÃO | 98 |
| 4.4 AVALIAÇÃO | 103 |
| 4.5 VALIDAÇÃO | 114 |
| 4.6 O GUIA E SEU RETORNO AO PONTO DE PARTIDA | 116 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121 |
| REFERÊNCIAS | 125 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 O LUGAR DE FALA-ESCRITA

O ano de 1984 ainda vivia sob os efeitos da já enfraquecida ditadura militar, instaurada em abril de 1964, quando viu o crescimento da luta pela redemocratização do país, o que culminaria na derrocada do movimento ditatorial, em março de 1985. Dentre tantas pautas, reivindicava-se, na arena política, por exemplo, eleições diretas para presidente da República. No campo social, o Brasil viu nascer movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Já no cenário educacional, muitos educadores ainda celebravam o retorno de Paulo Freire, fato ocorrido em 1979, após o exílio que perdurou por mais de uma década. Certamente, 1984 também viu uma maior publicização das ideias marxistas e freireanas em espaços educacionais, sobretudo nas universidades públicas. Foi nesse contexto de lutas e reivindicações por direitos e democracia que vim¹ ao mundo, às 18h45 do dia 13 de dezembro de 1984, na cidade de Guarabira, estado da Paraíba (PB).

Filho de um casal de agricultores que, em circunstâncias do contexto no qual estavam imersos, pouco tiveram acesso à escola, aprendi a dar meus primeiros passos na vida dentro de um roçado no qual eram cultivados diversos produtos agrícolas para subsistência de toda a família. Guiado por minha mãe e meu pai, e junto com meus outros quatro irmãos e sete irmãs, realizava uma jornada diária de trabalho árdua na roça, o que poderia vir a impactar de forma negativa nas atividades de estudo. De fato, alguns de meus irmãos e irmãs ficaram no meio do caminho da trilha escolar, mas, no meu caso, não me deixei vencer pelos desafios impostos pela dura realidade vivida no campo e segui em frente.

Mesmo diante das adversidades surgidas ao longo do caminho, sempre busquei conciliar os trabalhos na roça com as atividades de estudo na educação básica. Não foi fácil, mas optei desde cedo por caminhar pelas trilhas da educação

¹ Considerando o aspecto pessoal que caracteriza esta primeira parte do trabalho, ela está escrita na primeira pessoa do singular, marcando o lugar de fala-escrita de sujeito-pesquisador. Na sequência do texto, inclusive nesta introdução, passarão a ser usadas outras pessoas do discurso, devido ao envolvimento de outras vozes, tais como as dos autores consultados na construção do texto e das professoras orientadora e coorientadora da pesquisa.

rumo à realização de um sonho: ser professor. Os passos para chegar a esse sonho iniciaram a partir do momento em que comecei a frequentar a escola e observar as práticas docentes de minhas professoras e de meus professores, sempre questionando sobre o que seria preciso fazer para ser um professor. Foi assim que, no ano de 1992, já com sete anos de idade completos, iniciei a caminhada em uma turma de Alfabetização² no Grupo Escolar Municipal José Alves Pereira, situado em uma comunidade rural do município de Alagoinha/PB. Passei dois anos nessa turma, a qual frequentava junto com outras crianças, muitas das quais não obtiveram êxito na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, desistindo de avançar às séries posteriores. Também foi através das vivências com a turma de Alfabetização que aprendi a gostar de ler, escrever, viajar e conhecer o mundo através da palavra. Freire (2021) nos ensina que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, contudo, no meu caso, acredito que primeiro aprendi a ler a palavra e a partir dela comecei a ler o mundo, em um movimento dialógico entre ambos.

Em 1994, após concluir a alfabetização, ingressei em uma turma da 1ª série do ensino fundamental no mesmo Grupo Escolar e, nos anos seguintes, cursei a 2ª e a 3ª séries, tendo vivenciado importantes momentos de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, utilizo algumas delas como instrumentos de reflexão para ressignificar minha prática docente, tais como as brincadeiras populares, os métodos de ensino-aprendizagem que buscam desenvolver a autonomia discente e as abordagens que visam a formação humana integral dos estudantes como sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da sociedade, do mundo e da realidade nos quais estão inseridos, diante das contradições, desigualdades e exclusão geradas pelo sistema e modo de produção capitalistas referenciados e criticados por Saviani (2007), Marx e Engels (2008), Ciavatta (2014), Ramos (2014), Freire (2021), entre tantos outros educadores e estudiosos.

Até o fim da 3ª série, só havia vivenciado experiências escolares com professoras. Foi apenas no ano de 1997, ao ingressar na 4ª série do Grupo Escolar Municipal Professor Néu, também situado em uma comunidade rural do município de Alagoinha/PB, que tive a oportunidade de vivenciar tais experiências com um

² Na localidade na qual o referido Grupo Escolar estava inserido, esse período da vida educacional era popularmente conhecido como Cartilha, provavelmente em alusão ao método que se utilizava para o ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo nos primeiros anos de escolarização das crianças. Só depois de comprovar ter domínio desses conhecimentos, as crianças iniciavam a 1ª série.

professor. A partir de então, foi se tornando mais concreto aquilo que parecia ser apenas mais um sonho de criança, ou seja, o desejo de ser professor. Digo apenas mais um sonho de criança em virtude do trabalho que tinha que realizar diariamente no campo e cujas circunstâncias tendiam a me levar ao abandono ou fracasso escolar, assim como ocorreu com alguns de meus irmãos e irmãs e colegas da turma de Alfabetização. Mesmo assim, e com o incentivo de minha mãe, não baixei a cabeça e continuei firme em meus estudos e propósitos, enfrentando as intempéries da dura realidade até então vivida. Além disso, antes de começar a 4ª série, imaginava que não havia docentes do gênero masculino e que cabia somente às professoras a tarefa de ensinar.

Até esse momento de minha trajetória escolar, pouco tinha ouvido falar a respeito do professor Paulo Freire, patrono da educação brasileira, um dos educadores exilados pela ditadura militar instaurada em abril de 1964 e autor de diversos livros sobre educação, a exemplo daquele nomeado como “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, cuja publicação de sua primeira edição ocorreu em 1996, um ano antes do meu ingresso na 1ª série do ensino fundamental.

De pronto, recordo-me de ter visitado algumas vezes um assentamento de reforma agrária do MST, no qual viviam um de meus irmãos e uma de minhas irmãs. Nesse espaço de lutas e reivindicações pelo direito à terra e a uma vida mais digna no campo, também viviam alguns dos colegas que ficaram no meio do caminho do processo de escolarização inicial. Nas visitas realizadas, presenciei atividades de alfabetização com crianças e adultos assentados, nas quais utilizavam-se de ideias freireanas que se diferenciavam daqueles contidos no método das cartilhas, em voga nas escolas públicas brasileiras. Naquele momento específico, ainda não compreendia que as crianças e os adultos assentados participavam de um processo de alfabetização centrado em sua formação política, que possibilitasse ler o mundo antes mesmo de ler a palavra, conforme o sentido dado pelo pensamento de Freire (2021).

Assim, atrelando o contato inicial com os ideais freireanas às experiências vividas durante a 4ª série, o sonho de ser professor aumentou ainda mais dentro de mim. Esse desejo só teria a possibilidade de se realizar caso, após concluir a 4ª série, eu continuasse os estudos nas séries subsequentes do ensino fundamental e do ensino médio. Todavia, nem na comunidade rural onde eu morava nem nas

comunidades próximas havia escolas com oferta dessas séries. Assim, com muitos esforços, no ano de 1998, ingressei na 5ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agenor Clemente dos Santos, situada na sede do município de Alagoinha/PB a uma distância de cerca de 7,5 km de minha casa. Nessa unidade escolar, após longos anos conciliando os trabalhos diários na roça com os estudos noturnos, concluí a segunda fase do ensino fundamental (no ano de 2001) e o ensino médio (no ano de 2004).

A partir de minhas vivências no decorrer da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio, tive acesso a algumas notícias sobre Paulo Freire, acrescidas de outras poucas a respeito de Karl Marx, idealizador do método científico denominado de materialismo histórico-dialético e precursor de ideias importantes sobre a sociedade, o trabalho e o ensino, difundidas em obras tais como o “Manifesto do partido comunista” publicado em 1848, em parceria com Friedrich Engels. Entre essas ideias, merecem destaque aquelas inerentes ao trabalho obrigatório para todos, à organização conjunta da agricultura e da indústria, à educação pública e gratuita para todas as crianças, à abolição do trabalho das crianças nas fábricas na forma tal como praticado até então e à integração da educação com a produção material (Marx; Engels, 2008).

O contato mais relevante com Karl Marx e Paulo Freire veio a partir do ano de 2005, quando ingressei no curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), instituição vinculada ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), situado na cidade de Bananeiras/PB. O ingresso nesse curso demarcou minhas primeiras experiências com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, ao contrário do que poderia parecer, foi a porta de entrada para a realização de um curso superior e para a concretização do meu sonho de ser professor, o qual só crescia à medida que passava a vivenciar as experiências do mundo acadêmico e a conviver com professoras e professores das diferentes áreas do conhecimento. Motivado por essas circunstâncias e com o intento de realizar meu sonho professoral é que, em 2006, prestei vestibular e fui aprovado para o então recém-criado curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB. Em janeiro de 2007, após ter em mãos o resultado do vestibular, tive a certeza de que todos os meus esforços haviam sido recompensados com a consolidação de meu ingresso em um curso de formação de professores.

A partir do ano de 2007, comecei a dar os meus primeiros passos na caminhada

acadêmica, ao ingressar no curso de Pedagogia. Não sei se por acaso ou obra do destino, fui um dos estudantes da turma pioneira desse curso, o qual foi implantado graças ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Dessa forma, agarrei-me à oportunidade conquistada e, durante toda a graduação, busquei me dedicar e envolver nas experiências e vivências indispensáveis à minha formação acadêmica e futura atuação docente. Isso levou-me a um contato maior com as ideias marxistas e freireanas, pois, entre tantos outros fatores, percebi que boa parte das professoras e dos professores se apoiavam nessas ideias para desenvolver as práticas educativas.

Durante o curso de Pedagogia, entre 2008 e 2009, vivenciei as primeiras experiências de iniciação à docência, ao exercer a função de monitor das disciplinas de Sociologia e História em turmas do ensino médio integrado aos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria do CAVN. Além de atender aos estudantes da chamada modalidade regular, também vivenciei momentos ímpares de monitoria junto a um grupo de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oriundo de assentamentos de reforma agrária do MST e de diversas partes do país. Como se nota, além de ter sido estudante de um curso técnico, essa foi outra importante experiência que tive com a EPT.

Entre 2010 e 2011, tive a oportunidade de atuar como monitor da disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia, monitor na Escola de Educação Infantil “Grãozinho”³ (unidade de ensino vinculada ao CAVN/CCHSA/UFPB). Também atuei como professor voluntário no projeto “Inclusão Social de Alunos da Rede Pública: Cursinho Pré-Vestibular Solidário do CCHSA/UFPB”.

Por ter uma formação acadêmica de base marxista e freireana, também tenho buscado apoio nessas ideias em minha trajetória profissional, iniciada em 2011, após a conclusão do curso de Pedagogia, a qual busquei conciliar com a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e com tentativas de ingresso em um curso de mestrado na área de Educação ou Ensino. Os primeiros passos dessa nova trajetória foram dados quando comecei a prestar seleções e concursos públicos municipais, estaduais e federais na área da docência. Em alguns desses certames obtive êxito,

³A partir de 2017, essa escola passou a ser um laboratório de ensino vinculado ao curso de Pedagogia.

mas em outros, não. Como primeira experiência, entre 2012 e 2013, atuei como tutor da disciplina de História da Educação no curso de licenciatura em Ciências Agrárias, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFPB.

No mês de julho de 2012, em virtude da aprovação no concurso público do município de Patos/PB, assumi o cargo de Professor de Pré-Escola junto à Creche Cremilde Bezerra Wanderley. Entre julho de 2012 e fevereiro de 2013, atuei com turmas do pré-escolar na referida instituição educativa e experienciei momentos ímpares inerentes ao ensinar-aprender na educação infantil.

Após a experiência na educação infantil e na tutoria EaD, continuei minha caminhada profissional rumo ao Tocantins (TO). Após aprovação no concurso público do estado, assumi, em março de 2013, o cargo de pedagogo junto à Secretaria do Trabalho e da Assistência Social (SETAS). Minha atuação nesse órgão estava diretamente relacionada à educação não formal, através do planejamento, ministração e acompanhamento de cursos de formação de curta duração destinados aos trabalhadores público-alvo dos programas, projetos e ações governamentais. Como se nota, essas foram experiências significativas com a formação profissional de trabalhadores e futuros trabalhadores em espaços educativos não formais. Muitos deles eram jovens ainda cursando o ensino médio, mas que buscavam uma qualificação profissional rápida para ingresso no mercado de trabalho, sumariamente em atividades do comércio local.

Exerci as funções de pedagogo na SETAS/TO até o mês de julho de 2016, quando resolvi me aventurar rumo ao estado de Santa Catarina (SC). Já nesse estado, no ano de 2017, fui aprovado nos concursos públicos do município de Dionísio Cerqueira⁴ e da Secretaria de Estado da Educação para os cargos de professor e assistente em Educação, respectivamente. Após convocação em ambos os cargos, em fevereiro de 2018, optei por assumir o cargo de professor, passando a desempenhar as funções docentes junto à Escola Municipal José do Patrocínio, situada em uma comunidade rural do referido município catarinense.

Em 2020, a partir das experiências de docência e principalmente após as

⁴ O município de Dionísio Cerqueira localiza-se no extremo oeste do estado de Santa Catarina, a uma distância aproximada de 750 km de Florianópolis, capital do estado. A sede desse município forma um conglomerado fronteiro com a cidade brasileira de Barracão no estado do Paraná (PR) e com a cidade argentina de Bernardo de Irigoyen situada na província de Misiones.

vivências da pandemia de Covid-19, segui em busca de novos rumos de formação e atuação profissional, porém sem que isso provocasse uma ruptura com a área da Educação ou do Ensino. Esses novos rumos da minha caminhada tiveram um impulso maior no início de 2023, quando fui aprovado no Exame Nacional de Acesso (ENA) ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis, uma das 40 Instituições Associadas (IAs) que compõem o referido programa que é ofertado em rede nacional e coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

A partir de março de 2023, com o ingresso no ProfEPT, a imersão nas atividades de ensino-aprendizagem das disciplinas do programa, as reflexões advindas da Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnologia, a participação no Projeto de Extensão EPT em Debate: Formação de Professores e as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores para EPT ampliaram os horizontes de minha formação acadêmica e também as perspectivas futuras de atuação na vida profissional. Atrelado a isso, minha motivação no ProfEPT ganhou contornos ainda maiores a partir do momento em que foi definida e iniciada a pesquisa condutora desta dissertação e do produto educacional dela resultante.

1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

No ano de 2023, o destino me fez adentrar novamente no universo da EPT, desta vez a partir do ingresso no ProfEPT/IFSC. Constituído por um curso de mestrado profissional, o ProfEPT é ofertado em rede nacional e dele fazem parte 40 IAs, sendo o seu objetivo central proporcionar formação em EPT, visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos educacionais, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Ifes, 2023).

A entrada nesse programa possibilitou subir mais um degrau na minha trajetória acadêmica e profissional, a partir de um contato maior com os pressupostos orientadores da EPT, com os conhecimentos sobre suas práticas e com os aspectos que fundamentam a formação humana integral ou omnilateral (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014), bem como com aqueles que fundamentam a relação entre trabalho e educação

no seio da sociedade e do modo de produção capitalistas (Saviani, 2007; Marx; Engels, 2008). Além disso, proporcionou importantes indagações sobre as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por docentes nas disciplinas⁵ e práticas pedagógicas do curso. Tais estratégias devem contribuir de forma significativa com a formação crítico-reflexiva e omnilateral dos discentes. Essa foi a premissa orientadora que constituiu a pesquisa desenvolvida, a qual foi intitulada de “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral”, bem como o produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”.

Um processo de formação crítico-reflexivo, nos moldes aqui defendidos, é aquele que proporciona aos estudantes as bases necessárias para ler o mundo, dialogar com suas práticas, questionar suas aparências e intervir nele sempre que se fizer necessário. Portanto, nesse processo formativo, o ensinar-aprender deve estar imbuído de criticidade, reflexão crítica sobre a prática e outros elementos destacados por Freire (2021). Atrelado a isso, o processo de formação omnilateral é aquele que visa “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2014, p. 190), contribuindo para a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional que marca a história da educação brasileira (Ramos, 2014).

Em qualquer prática educativa desenvolvida na EPT, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas devem ser instrumentos de formação crítico-reflexiva e omnilateral. Assim, no ProfEPT, a reflexão crítica e a omnilateralidade devem caminhar juntas e ser postas como condição *sine qua non* da formação dos mestrandos. Para isso, é preciso que se atente às estratégias empregadas pelos docentes de cada uma das disciplinas que compõem o programa.

Pelo fato de o ProfEPT ser um programa em rede nacional, todas as IAs a ele vinculadas seguem o mesmo currículo, com estratégias alinhadas em encontros nacionais e também ao disposto em seu Regulamento Geral e respectivos anexos, aprovados pela Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023 (Ifes, 2023). Esse aspecto não retira a autonomia dos docentes de cada uma das IAs, os quais podem escolher

⁵ A terminologia é diversificada nos documentos da coordenação nacional do ProfEPT e, mesmo, no IFSC, uma das 40 IAs ao programa. Em alguns documentos, é usado o termo “disciplina”, em outros, “componente curricular” ou “unidade curricular”. Neste trabalho, a fim de padronização, optamos por usar a palavra “disciplina”.

as estratégias consideradas adequadas às práticas desenvolvidas. Dessa forma, no segundo semestre de entrada de cada turma do ProfEPT, na IA IFSC, é proposta aos mestrandos a escrita coletiva e colaborativa de um diário de bordo da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Tal estratégia, para além de incentivar a escrita crítico-reflexiva, também visa contribuir com a formação dos mestrandos dentro dos pressupostos da EPT, tendo como suporte as experiências vivenciadas em aulas da referida disciplina.

Seguindo a lógica descrita, a presente pesquisa emergiu a partir de indagações à proposta de utilização do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem e à sua efetiva contribuição à formação dos mestrandos participantes da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC. Tais indagações surgiram no início do segundo semestre de 2023, quando também tive a oportunidade de cursar a disciplina e experienciar a escrita do diário de bordo junto com a turma. Até esse momento da minha vida acadêmica, não havia tido contato com uma proposta que fizesse uso da escrita de diário de bordo no processo de ensino-aprendizagem, mas o conhecia como um instrumento usado para relatar acontecimentos vivenciados no decorrer de viagens navais e aéreas, corroborando ao exposto em Dias (2021) e em outros autores consultados durante a pesquisa.

A partir das indagações, definiu-se como objeto de investigação o uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC. Após definido esse objeto, foi delimitado o problema de pesquisa, o qual se materializou na seguinte questão: Quais as contribuições à formação dos mestrandos numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC?

Com vistas ao alcance de respostas ao referido problema, a pesquisa buscou, como objetivo geral, analisar as contribuições à formação dos mestrandos numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC. Esse objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos, a saber: sintetizar a produção científica e acadêmica sobre Educação Profissional e Tecnológica, práticas educativas e o uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem; identificar as contribuições do uso do diário

de bordo para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação dos mestrandos e egressos numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral; e elaborar um guia para a escrita de diários de bordo no ProfEPT/IFSC, como forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e com a formação dos mestrandos numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral.

Como se observa, a pesquisa investigou o uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que esse recurso, para além de incentivar a escrita crítico-reflexiva, também visa contribuir com a formação dos mestrandos dentro dos pressupostos da EPT, tendo como suporte as experiências vivenciadas nas aulas da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. De acordo com sua ementa, essa disciplina aborda questões fundamentais sobre:

Teorias educacionais e teorias do ensino. Objetivos da educação e mundo contemporâneo. A pedagogia crítica e o embate teórico com as teorias educacionais contemporâneas. Teorias pedagógicas, processos formativos e suas implicações nas práticas educativas na educação profissional e tecnológica (Ifes, 2023, p. 26).

A proposta de escrita coletiva do diário de bordo foi utilizada como forma de oferecer aos mestrandos uma formação condizente com as bases da disciplina e do ProfEPT, com vistas a se distanciarem de uma formação mecânica, reprodutora de práticas sociais alienadoras e esvaziadas de leitura de mundo, crítica e reflexão. Assim, o que se propõe é que os estudantes tenham acesso a uma formação humana integral ou omnilateral, tendo a escrita como um de seus fios condutores. É nesse sentido que o diário de bordo pode se caracterizar como um importante instrumento de reflexão sobre a prática cotidiana e sobre as vivências experienciadas nos espaços educativos. Essa reflexão, contudo, deve ser crítica, envolvendo “[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2021, p. 37). Em outras palavras, a prática precisa estar imbuída de reflexividade crítica. Nesse sentido, entende-se que:

A reflexividade crítica tende a enfatizar a necessidade de desconstruir as aparências externas imediatas para apreender a realidade em seu aspecto mais verdadeiro e duradouro. As coisas não são como parecem; determinantes materiais ou processos inconscientes que permanecem ocultos a guiar a construção dos desejos, das ações e da realidade em que vivemos. Neste caso, a reflexividade consiste na capacidade de pôr em discussão o mundo como ele parece para compreender os elementos

constitutivos subjacentes que orientam o curso da natureza e da história (Colombo, 2016, p. 18).

Sob esse ponto de vista, ao demarcar a temática da pesquisa, partiu-se do entendimento de que a escrita do diário de bordo não poderia servir tão somente como procedimento para atribuição de notas e/ou como requisito avaliativo para conclusão da disciplina, mas, sim, como um recurso formador dos mestrandos que compartilham entre si suas vivências a partir de um processo dialógico e dos conhecimentos advindos dessas vivências. O diário deve ser concebido também como um importante instrumento pedagógico e de reflexão a ser utilizado tanto por professores quanto por estudantes e outros sujeitos envolvidos com as práticas educativas, conforme se denota do exposto por Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004), Warschauer (2017) e outros autores.

Por estarem inseridos em um curso de mestrado profissional pertencente à área de Ensino, entende-se que os conhecimentos adquiridos pelos mestrandos do ProfEPT/IFSC precisam reverberar nas práticas cotidianas que desenvolvem ou desenvolverão em seus contextos formativos ou profissionais, sejam estes ligados à docência, gestão, administração, entre outros do contexto educacional. Tendo por base esses aspectos, definiu-se a temática da pesquisa, a qual manteve uma aproximação com a área de Ensino e com a EPT, pois foi desenvolvida junto ao ProfEPT e o produto educacional dela resultante foi concebido com vistas a contribuir com o ensino-aprendizagem e a formação dos mestrandos desse programa. Além disso, o estudo inseriu-se nas ações desenvolvidas pela Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica que, dentre outras questões:

Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do/a estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho (Ifes, 2023, p. 2).

Nesse rastro, a pesquisa também se inseriu nas ações integrantes do Macroprojeto de Pesquisa Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em

Espaços Formais e Não Formais de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica, um dos três macroprojetos que estruturam a referida Linha de Pesquisa do ProfEPT. De forma geral, esse Macroprojeto:

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (salas de aula, laboratórios, campos, museus, setores produtivos, internet, entre outros) (Ifes, 2023, p. 3).

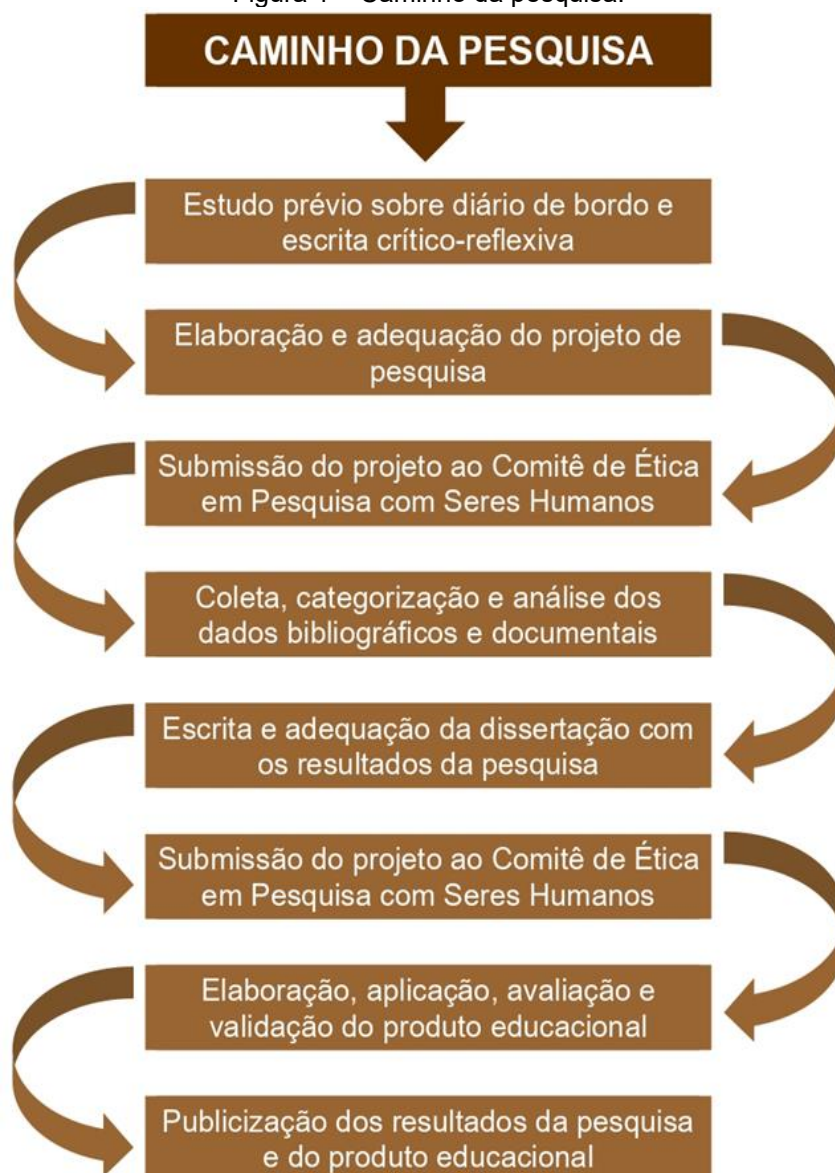
A pesquisa, em suma, analisou o uso do diário de bordo como uma estratégia de ensino-aprendizagem, focando questões importantes acerca de sua utilização no espaço da sala de aula e de suas implicações ao ensino-aprendizagem e à formação dos mestrandos. Dessa forma, mesmo que a proposta de escrita coletiva e colaborativa de diário de bordo tenha sido incorporada às estratégias da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC desde a Turma 1, ingressante em 2017, uma análise criteriosa acerca dessa proposta se fez necessária, sobretudo pelo fato de que o ProfEPT coaduna estudantes de diferentes locais, realidades, trajetórias formativas, perspectivas profissionais e concepções de mundo. Isso fez com que a pesquisa seguisse por um caminho, com atenção aos preceitos éticos e metodológicos apropriados à temática, à produção dos dados, à análise dos dados produzidos e à concepção do produto educacional.

1.3 O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa intitulada de “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral”, seguiu o seu caminho com atenção aos preceitos éticos e metodológicos apropriados à temática, à produção dos dados, à análise dos dados produzidos e à concepção do produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFSC através do Parecer nº 6.757.007, de 10 de abril de 2024, sendo identificada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77256623.2.0000.0185.

A escolha do caminho percorrido envolveu desde o estudo prévio sobre a temática do uso do diário de bordo nas práticas educativas e submissão do projeto ao CEPESH, passando pela produção e análise dos dados bibliográficos e documentais e desaguando, portanto, na concepção, elaboração, aplicação, avaliação, validação e publicização do produto educacional. Levou em conta, ainda, as consultas realizadas à Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023 (Ifes, 2023), ao Documento Orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) para a área de Ensino (Capes, 2023) e às considerações de referenciais teórico-metodológicos, tais como, Prodanov e Freitas (2013), Bardin (2016) e Gil (2021). Para uma melhor compreensão, a Figura 1 ilustra resumidamente esse processo.

Figura 1 – Caminho da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Seguir por esse caminho foi importante, sobretudo, por considerar que a busca constante pelo conhecimento é um ato humano, sujeito a falhas ou interferências e que pode ser realizada de diversas maneiras, principalmente através da pesquisa científica. Sendo uma atividade humana, a pesquisa científica tem o objetivo de “conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 48). Nessa tarefa, cabe ao pesquisador utilizar o conhecimento anterior acumulado e manipular cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações, conforme os princípios éticos, dentre os quais cabe destacar a honestidade intelectual, o respeito aos direitos autorais e o não cometimento de plágio (Prodanov; Freitas, 2013).

Tendo entre suas finalidades a produção de conhecimento sobre a temática investigada e também propor soluções, sob a forma de um produto educacional, para os problemas identificados a partir das análises feitas, a pesquisa desenvolvida foi classificada conforme especificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação da pesquisa.

| Parâmetro de classificação | Tipo de pesquisa |
|----------------------------|------------------|
| Natureza | Aplicada |
| Objetivos | Descritiva |
| Procedimentos técnicos | Bibliográfica |
| | Documental |
| | Estudo de caso |
| Abordagem do problema | Qualitativa |

Fonte: Elaborado a partir de Prodanov e Freitas (2013).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), as pesquisas classificadas como aplicadas objetivam gerar conhecimentos para sua aplicação prática, os quais são dirigidos à solução de problemas específicos, além de envolver verdades e interesses locais. Sob esse viés, com a realização da pesquisa, produziu-se conhecimentos importantes sobre a escrita crítico-reflexiva de diários de bordo e aplicou-se esses conhecimentos junto a mestrandos em situação real de ensino-aprendizagem.

Em relação às pesquisas classificadas como descritivas, Prodanov e Freitas (2013) destacam que, nelas, o pesquisador faz registros e descreve os fatos observados, visando a descrição das características de determinada população ou

fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Assim, a pesquisa realizada visou à descrição, mas de forma crítica e reflexiva, do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC.

As pesquisas classificadas como bibliográficas são aquelas elaboradas a partir de material já publicado, a exemplo de livros, artigos científicos, dissertações e teses, cujo o objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre a temática investigada (Prodanov; Freitas, 2013). Assim, para compreender melhor a temática da pesquisa, foram realizadas consultas a artigos científicos, bem como a dissertações e teses já publicados. Por sua vez, entende-se por pesquisas documentais aquelas em que o pesquisador faz uso de documentos como fontes para a coleta de dados. Conforme Gil (2021), essas fontes podem ser primárias, secundárias ou terciárias, assim caracterizadas:

Fontes primárias são aquelas que se apresentam da forma como foram produzidas por seus autores. [...] Fontes secundárias são constituídas por trabalhos que se baseiam em outros, ou seja, em fontes primárias. [...] Fontes terciárias são constituídas por ou compilações de fontes primárias e secundárias (Gil, 2021, p. 165-166).

Os documentos são fontes importantes para a produção de dados. Assim, conforme se nota, a noção de pesquisa documental está diretamente atrelada à noção de documento que é:

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Seguindo essas especificações, os documentos analisados no decorrer da pesquisa foram textos produzidos pelos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, ingressantes em 2021. Esses textos foram publicados na forma de diários de bordo no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, na plataforma *Moodle*.

O estudo de caso, por sua vez, “[...] é um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de

um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60). Além disso, em um estudo de caso “[...] requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência [...], tais como: análise de documentos, observação e entrevistas. Requer-se também prolongada permanência do pesquisador em campo” (Gil, 2021, p. 63). Assim, a pesquisa realizada inseriu-se nessa classificação, haja vista que a investigação recaiu apenas sobre uma das turmas do ProfEPT/IFSC.

Ainda sobre a classificação da pesquisa, diversos motivos poderiam ser destacados como justificadores para a escolha da abordagem qualitativa na pesquisa realizada. Todavia, alguns pressupostos importantes são encontrados no estudo de Prodanov e Freitas (2013, p. 70). Para autores, esse tipo de pesquisa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Atrelado a isso, a escolha pela utilização da abordagem qualitativa na pesquisa realizada esteve diretamente relacionada a seu “[...] enfoque interpretativista, que se distingue do enfoque positivista, tradicionalmente adotado como fundamento das pesquisas quantitativas, e que preconizam a adoção dos mesmos procedimentos adotados nas ciências naturais” (Gil, 2021, p. 63).

Com base na classificação e caracterização da pesquisa e definição do caminho percorrido, foram elencados os instrumentos para a produção dos dados. Os primeiros desses instrumentos foram 62 artigos científicos, 11 dissertações e sete teses já publicados sobre a temática, os quais foram identificados durante a coleta de dados bibliográficos. Esses instrumentos foram utilizados com vistas ao alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa e ao encontro de subsídios para a elaboração do produto educacional. Os resultados obtidos a partir desses instrumentos são apresentados e discutidos no segundo capítulo desta dissertação.

Foram analisados, ainda, 152 textos produzidos por 23 mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, produzidos entre agosto e outubro de 2021 e publicados na forma de diários de bordo no AVEA da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Os textos foram identificados no decorrer da produção de dados

documentais e utilizados para obter informações com vistas ao alcance do segundo objetivo específico da pesquisa e ao encontro de subsídios para a elaboração do produto educacional. Os resultados obtidos a partir desses instrumentos são apresentados e discutidos no terceiro capítulo.

Tão importante quanto os demais, outro instrumento utilizado para a produção de dados foi a roda de conversa, realizada em dois momentos, com mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC, ingressantes em 2024 e matriculados na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Essa roda de conversa configurou-se como uma oportunidade para aplicar e avaliar o produto educacional elaborado em atendimento ao terceiro objetivo específico da pesquisa. Isso porque os mestrandos da referida turma, a exemplo das anteriores, também foram desafiados a escrever coletiva e colaborativamente um diário de bordo, a partir das experiências vivenciadas nas aulas. Assim, após a aplicação, os mestrandos avaliaram o produto educacional, registrando suas percepções através de um questionário composto por 26 questões abertas e fechadas, contendo questões sobre o perfil social e acadêmico dos mestrandos e sobre a percepção dos mesmos acerca do produto educacional. Algumas dessas questões foram elaboradas a partir da adaptação de itens da escala Likert (Gil, 2021; Martins; Cornacchione, 2021).

Entre outros motivos, a escolha por aplicar e avaliar o produto educacional através de uma roda de conversa ocorreu porque esse instrumento “constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador (o professor, por exemplo)” (Warschauer, 2017, p. 68). Os resultados oriundos da roda de conversa e a descrição detalhada do produto educacional são apresentados no quarto capítulo.

Um desafio surgido no decorrer da pesquisa foi encontrar meios adequados para analisar a diversidade de informações obtidas a partir dos instrumentos utilizados, sobretudo aquelas advindas dos diários de bordo produzidos pelos mestrandos e identificados durante a coleta de dados documentais. Isso porque, além de fazer uma análise generalizada das informações, era necessário focar essa análise em vestígios que indicassem a presença ou ausência de aspectos crítico-reflexivos nos textos produzidos. A partir disso, seria possível elaborar um produto educacional que fosse ao encontro de soluções para os possíveis problemas identificados. Um passo importante para mitigar esse desafio foi dado ao recorrer a Prodanov e Freitas (2013), os quais apresentam quatro elementos fundamentais que devem ser

englobados em uma investigação que utiliza documentos como fonte de coleta de dados, a saber: observação, leitura, reflexão e crítica. Desse modo, primeiro foi realizada uma observação das informações encontradas, seguida de uma leitura dessas informações, de uma reflexão do processo de construção dessas informações e do exercício de crítica fundamentado. Buscou-se apoio, também, em Bardin (2016) e na técnica da análise de conteúdo por ela proposta. Nesse sentido, compreende-se que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

De posse dessas informações, optou-se por focar a análise no código linguístico escrito, tendo a “palavra” como principal unidade de registro. A partir disso, foi possível fazer as inferências necessárias acerca das produções dos mestrandos e das mensagens nelas contidas. Para isso, foram seguidas as fases indicadas por Bardin (2016), a saber: pré-análise de todo o material obtido, exploração desse material e tratamento dos resultados/inferência/interpretação. Em cada uma dessas fases, foram realizados procedimentos essenciais à compreensão das informações e a coleta de elementos indispensáveis à elaboração do produto educacional, conforme se apresenta no Quadro 2.

Quadro 2 – Fases e procedimentos da análise de conteúdo.

| Fases | Procedimentos |
|--|--|
| Pré-análise. | Leitura flutuante de todo o material encontrado. |
| | Escolha dos materiais para integrar o <i>corpus</i> analítico. |
| | Formulação de categorias de análise. |
| | Organização do material. |
| | Preparação do material para a exploração. |
| Exploração do material. | Codificação dos dados. |
| Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. | Categorização dos dados. |
| | Análise qualitativa dos dados. |
| | Realização de inferências sobre os dados. |
| | Proposta de solução aos problemas encontrados. |
| | Síntese do conhecimento produzido. |

Fonte: Elaborado a partir de Bardin (2016).

A pré-análise foi decisiva para a formulação das primeiras categorias de análise da pesquisa, sendo elas: extensão textual dos relatos (curta, média ou longa), forma de escrita dos relatos (prosaica ou versificada), artefatos utilizados nos relatos (*links*, vídeos, poemas, músicas, etc.), construção textual (simétrica ou assimétrica) e opções vocabulares (uso de saudações, elogios, agradecimentos, despedidas e metáforas). A definição dessas categorias foi essencial para o desenvolvimento das demais fases propostas por Bardin (2016).

O último passo para mitigar o desafio inerente à análise dos dados obtidos na pesquisa foi dado a partir de consultas a Fortuna *et al.* (2012), Pereira (2013), Colombo (2016) e Passeggi (2021). Com base nesses autores, foi respondida uma questão-chave e intrigante da pesquisa, qual seja: quais aspectos podem indicar marcas crítico-reflexivas nos textos produzidos pelos mestrandos e publicados na forma de diários de bordo? A partir dos estudos desenvolvidos pelos autores referenciados, chegou-se aos seguintes aspectos crítico-reflexivos que também foram utilizados como categorias de análise:

- (a) estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas nas aulas e os aspectos teórico-práticos da disciplina (menção a um ou mais autores/textos de referência estudados);
- (b) descrição detalhada das experiências vivenciadas nas aulas, a partir do questionamento das mesmas, fundamentada em aportes teóricos da disciplina (autores/textos);
- (c) diálogo com múltiplas vozes na narrativa das experiências vivenciadas (vozes dos sujeitos escreventes, colegas, professores, autores, entre outras);
- (d) retomada de fatos vivenciados em outras experiências, relacionando-os às experiências vivenciadas nas aulas; e
- (e) posicionamento pessoal em relação às experiências vivenciadas.

Os elementos identificados a partir das categorias formuladas foram de suma relevância para a pesquisa como um todo e para a elaboração do produto educacional,

sobre o qual se faz uma apresentação prévia a seguir.

1.4 O PRODUTO DA PESQUISA

Ao iniciar este tópico, uma indagação se faz importante: o que é um produto educacional? Conforme se infere de Mendonça *et al.* (2022), esse tipo de produto é a materialização de uma resposta ao problema da pesquisa desenvolvida durante os cursos de mestrado ou doutorado profissionais na área de Ensino. Dessa forma, as pesquisas desenvolvidas nesses cursos precisam ter como um de seus resultados a elaboração de produtos educacionais, os quais “podem contribuir para apresentar novas possibilidades, instrumentos e processos voltados para melhorar os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos onde são desenvolvidos” (Mendonça *et al.*, 2022, p. 7).

Sendo o ProfEPT composto por um curso de mestrado profissional em EPT, integrante da área de Ensino, o mesmo tem como exigência a elaboração, aplicação, avaliação e validação de um produto educacional (Ifes, 2023). Esse produto pode ser inserido em uma das seguintes categorias: Material didático/instrucional; Curso/Oficina de Formação Profissional; Tecnologia social; Software/Aplicativo; Evento Organizado; Acervo; Produto de comunicação; Manual/Protocolo; Carta, mapa ou similar (Capes, 2023).

Levando em conta essa categorização dada pela Capes (2023), o produto educacional resultante da pesquisa desenvolvida foi enquadrado na categoria “material didático/instrucional”. Nela, são considerados como possíveis produtos educacionais:

[...] propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros (Capes, 2023, p. 12).

Delimitando um pouco mais, o produto educacional desenvolvido foi classificado como material textual e, dentro dessa classificação, como um guia, o qual

foi intitulado de “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”. Fruto da pesquisa, esse guia representa alternativa para estudantes do ProfEPT/IFSC, bem como para outros sujeitos que buscam se aventurar pelos caminhos da escrita crítico-reflexiva de diário de bordo. O foco central são experiências vivenciadas na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, visto que esta já dispõe de uma proposta consolidada de produção coletiva e colaborativa de diários de bordo como recurso formativo. Mas isso não inviabiliza o uso do guia no contexto de outras disciplinas do programa ou até mesmo de outros espaços externos a ele, tais como na educação básica. Isso porque, durante a coleta de dados bibliográficos, verificou-se que a estratégia de utilização de diários de bordo no processo de ensino-aprendizagem é adotada por diferentes sujeitos (estudantes, professores, pesquisadores, entre outros) em situações que vão desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior (graduação e pós-graduação). Esse fator ilustra bem a importância da escrita narrativa nas práticas educativas, podendo contribuir na formação omnilateral dos sujeitos envolvidos, visto que, dentre outros aspectos:

[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação (Passeggi, 2021, p. 94).

Diante disso, para viabilizar o compartilhamento com todos os que almejam utilizar o diário de bordo como um recurso formativo no processo de ensino-aprendizagem, o guia está disponível para acesso gratuito no Portal do ProfEPT/IFSC, no Portal do ProfEPT Nacional/IFES e no Portal eduCapes. Trata-se de um material que possui fidedignidade científica, pois foi elaborado a partir de uma pesquisa apreciada e aprovada pelo CEPESH/IFSC, aplicado em situação real de ensino-aprendizagem, avaliado por seu público-alvo (grupo de mestrandos) e validado por uma banca examinadora composta por quatro professores de diferentes instituições ensino, a saber: IFSC, IFES e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Além desses aspectos, o guia foi concebido levando-se em conta questões inerentes às camadas essenciais que devem constituir os produtos educacionais e que são mencionadas por Mendonça *et al.* (2022), sendo elas: a camada conceitual,

a camada didático-pedagógica, a camada comunicacional e a camada estético e funcional.

Outras informações acerca do guia e dos resultados da pesquisa que o originou serão apresentadas e discutidas nas próximas páginas desta dissertação, começando com “Uma viagem pelas produções sobre diário de bordo” (segundo capítulo). Na primeira parada dessa viagem, será dado “Um mergulho nos diários de bordo com a companhia da reflexão crítica” (terceiro capítulo). Após o mergulho, enfim, será apresentado “Um guia como companheiro de viagem no percurso de escrita crítico-reflexiva” (quarto capítulo). Findando o trajeto, serão trazidos outros elementos sobre os achados dessa viagem (Considerações finais). Ao atracar, serão nomeados todos os passageiros e as passageiras que se fizeram presentes ao longo de todo o trajeto da viagem (Referências).

2 UMA VIAGEM PELAS PRODUÇÕES SOBRE DIÁRIO DE BORDO⁶

2.1 ANTES DA VIAGEM, UM DEDO DE PROSA SOBRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E EPT

A educação é um processo imbricado ao ser humano e também um fator determinante de sua essência como humano, o que o diferencia de outras espécies de seres vivos. Não por acaso, pode-se dizer que a origem desse processo coincide com a origem do próprio ser humano (Saviani, 2007, p. 154). Nessa mesma direção, entende-se que o ato de ensinar-aprender também é uma especificidade humana (Freire, 2021), podendo acontecer nas diferentes esferas da vida social: escolar, familiar, religiosa, política, artística, profissional, entre outras.

Em sua forma institucionalizada, a educação teve início apenas a partir da antiguidade clássica, fato que ocorreu concomitante à origem da própria escola (Saviani, 2007). Desde então, essa passou a ser a instituição social incumbida do processo educativo, cuja finalidade central passaria a ser a formação das futuras gerações e, também por isso, tornou-se objeto de disputa, em nome de determinados projetos de sociedade. Dessa forma, essa instituição social “foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (Saviani, 2007, p. 156).

Arelado à educação, o trabalho é outro processo imbricado ao ser humano e, como tal, determinante não só de sua essência, mas também de sua existência. É nesse sentido que trabalho e educação mantêm uma relação ao mesmo tempo histórica e ontológica, conforme especificado por Saviani (2007). Ainda conforme esse autor, pelo fato de o trabalho e a educação serem atividades especificamente humanas, é possível dizer que o ser humano, ao mesmo tempo em que trabalha, também educa, por isso essas ações mantêm entre si uma relação de identidade (Saviani, 2007). Por essa e por outras razões, a educação e o trabalho não podem ser

⁶ Em títulos como este e em outras partes do trabalho, emprega-se o uso de metáforas ligadas à navegação como recurso linguístico. Esse emprego foi inspirado no papel original dos diários de bordo, voltado à navegação, e, também, nos usos feitos pelos mestrandos autores dos textos em análise nesta dissertação.

tratados como mercadorias a serviço dos interesses da classe capitalista dominante, tais como a concentração de riquezas nas mãos de poucos, a reprodução das desigualdades e a exploração dos trabalhadores, conforme depreende-se de Marx e Engels (2008).

Nos primórdios da humanidade, a educação e, por meio dela, a preparação para o trabalho, era repassada de geração em geração através da família. Com a institucionalização da educação, esse processo ficou a cargo da escola. Assim, para se distanciar dos interesses capitalistas, “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (Freire, 2021, p. 119).

O processo de institucionalização da educação aconteceu correlato com o de surgimento da sociedade de classes e com o de aprofundamento da divisão do trabalho (Saviani, 2007), originando, em consequência disso, a escola dualista, isto é, uma instituição que oferece um tipo de educação para a classe dominante e uma diferenciada para a classe trabalhadora, conforme se denota de Ciavatta (2014) e Ramos (2014). Essa dualidade foi transportada como herança à realidade brasileira e se arrastou por muito tempo (e ainda se arrasta), não só no campo educacional, como também em outras esferas da sociedade.

No contexto brasileiro, a educação escolar nem sempre foi um direito de todos, tendo sido, portanto, um privilégio de poucos até a década de 1980, quando, após o período da ditadura militar (1964-1985), o país iniciou a redemocratização. Um marco importante dessa década foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual ficou conhecida como Constituição Cidadã, por garantir direitos individuais e coletivos a todos os brasileiros natos ou naturalizados (Brasil, 2023).

Nessa Constituição, a educação foi posta como um dos direitos sociais de todos os cidadãos. Assim, no Art. 6º, fica explicitado que são direitos sociais, entre outros, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança e a previdência social (Brasil, 2023). Já o Art. 205 reafirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2023).

Mesmo sendo considerada um instrumento importante para a garantia do direito à educação, pode-se inferir que a Constituição Cidadã deixa uma lacuna em

relação à EPT, entendida como uma concepção educacional comprometida com a formação humana integral (Ramos, 2014). Nesse sentido, no Art. 205, ela faz apenas uma pequena menção à qualificação para o trabalho, inserindo-a como um direito de todos. Por sua vez, no § 2º, do Art. 213, indica que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (Brasil, 2023, p. 180). Ainda nessa direção, o Art. 214 explicita que as ações do Plano Nacional de Educação (PNE) devem conduzir, dentre outras possibilidades, à formação para o trabalho (Brasil, 2023). A observância desses dispositivos legais leva à conclusão de que a Constituição de 1988 traz em seu bojo, de forma tímida, o vínculo entre educação e trabalho. Por outro lado, deixa margem para que esse vínculo atenda a interesses do mercado de trabalho capitalista, relegando aos cidadãos uma formação humana integral, a qual “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ramos, 2014, p. 84).

Para além dos embates travados, a lacuna em relação à EPT deixada pela Constituição Federal de 1988, de certa forma, foi preenchida na década de 1990, com a sanção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é um instrumento legal que reafirmou e ampliou os pressupostos da educação presentes na Constituição Federal de 1988, dando corpo à EPT em alguns de seus dispositivos, mas sem eliminar a possibilidade de manutenção do dualismo histórico que separa a formação geral da formação profissional e sem consolidar a perspectiva de formação humana integral ou omnilateral almejada para a EPT, defendida por estudiosos da área, como Ciavatta (2014) e Ramos (2014).

Ocorrendo fora da perspectiva de formação humana integral ou omnilateral, as práticas educativas caminham na direção de conceber o trabalho como uma sujeição ao capital, como uma mercadoria e como instrumento de exploração, conforme denota-se de Marx e Engels (2008). No mesmo sentido, não contribuem com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de ler o mundo e intervir nele através da educação. Sobre isso, é importante destacar que:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de

reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (Freire, 2021, p. 96, grifos do autor).

Diante do exposto, ressalta-se que é necessário observar com atenção e olhar crítico-reflexivo o disposto na LDB sobre a EPT. Assim, a Seção IV-A traz indicativos sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos seus Arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Na Seção V, ao dispor sobre a Educação de Jovens e Adultos, no § 3º, do Art. 37, fica indicado que essa modalidade educacional “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 2022, p. 30). Por sua vez, o Capítulo III traz destaques, em seus Arts. 39, 40, 41 e 42. O Art. 39, por exemplo, menciona que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2022, p. 32). Por fim, ao referenciar sobre a formação dos profissionais da educação, o parágrafo único, do Art. 62-A, destaca que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2022, p. 44).

Outro instrumento legal que também caminhou para *dar sentido* à EPT foi o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou dispositivos da LDB sobre essa modalidade educacional. De acordo com o exposto por Ciavatta (2014) e Ramos (2014), mesmo diante de alguns avanços, o referido decreto foi alvo de críticas, pois veio revestido de interesses capitalistas conservadores que pouco contribuem para a concretização dos ideais de formação humana integral/omnilateral.

Entendida sob o prisma do não tecnicismo e do não preparo aligeirado para o mercado de trabalho, sobretudo dos jovens, a EPT passa a influenciar na superação de práticas e concepções pedagógicas dualistas, reforçadoras da separação entre trabalho e educação e de processos de ensino-aprendizagem pouco comprometidos com a transformação social, com a formação omnilateral dos sujeitos e com o trabalho como princípio educativo. Considerar o trabalho como princípio educativo é atrelar a educação aos pressupostos inerentes ao mundo do trabalho. Essa perspectiva fortalece a defesa da relação entre educação e trabalho, cujas origens remontam ao

século XIX, no contexto da segunda Revolução Industrial e do ideário socialista que propunha, por exemplo, “educação pública e gratuita para todas as crianças” e “integração da educação com a produção material” (Marx; Engels, 2008, p. 44). A partir do exposto, é possível inferir que a EPT tem suas raízes históricas nesse ideário, passando por diversas transformações no decorrer do tempo e ganhando força, no Brasil, a partir de 1909, no governo de Nilo Peçanha (Ramos, 2014).

Ainda que existam diversas lacunas referentes à educação, ao trabalho e à EPT no contexto brasileiro, algumas delas foram sanadas ao serem aprovadas legislações que põem essas atividades vitais como direitos de todos e dever do Estado, tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, antes referenciadas. Outras legislações, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu diretrizes gerais para a EPT (Brasil, 2021), devem ser observadas com certa ressalva. Isso porque uma análise detalhada da referida resolução indica um retrocesso em relação às conquistas adquiridas, sobretudo em termos de formação omnilateral. Ao se apropriar, por exemplo, do discurso que toma o trabalho como princípio educativo, a resolução tenta ocultar fatores de ordem pragmática e interesses da classe capitalista dominante que tendem a reforçar o tecnicismo educacional e a advogar por uma formação aligeirada a serviço das demandas do mercado de trabalho. Seguindo essa lógica, o inciso IV, do Art. 3º dessa resolução, destaca como um dos princípios da EPT:

centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2021, p. 19).

Acredita-se, por exemplo, que as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 tendem a se afastar da proposta e concepção de integração entre a educação profissional e o ensino médio defendidas, entre outros, por Ciavatta (2014) e Ramos (2014). Além disso, ao que tudo indica, tais diretrizes não consideram o trabalho como princípio educativo sob o ponto de vista de sua real importância e necessidade para a concretização de uma concepção educacional centrada na formação humana e na perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral e, portanto, não conferem um caráter político à EPT.

Sendo vista a partir de seu caráter político, a EPT tende a buscar uma

transformação em vez de uma conformação social diante da realidade imposta pelo sistema capitalista, aproveitando-se de suas próprias contradições para lutar contra ele, assim como buscar promover as mudanças necessárias a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e menos excludente. Nessa sociedade, a educação, o trabalho e outros bens vitais não seriam, pois, tratados como mercadorias, objetos de alienação, exploração e expropriação humana, conforme infere-se de Marx e Engels (2008).

Em certo ponto, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 vai de encontro aos avanços da EPT conquistados nos anos 2000, quando, em virtude da sanção da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o território nacional (Brasil, 2008). Como se nota da referida Lei, os IFs integram a RFEPCT e, conforme o seu Art. 2º:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e **multicampi**, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, p. 1, grifo do original).

A Lei nº 11.892/2008, além de criar os IFs, abriu a possibilidade para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado em EPT. Devido a essa abertura, foi criado, em 2016, o ProfEPT. Coordenado nacionalmente pelo IFES, a partir de agosto de 2017, esse programa passou a ofertar um curso de mestrado profissional, em rede nacional, envolvendo 40 IAs, dentre as quais encontra-se o IFSC. Dessa forma, conforme disposto na Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023:

O ProfEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica com um curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em Rede Nacional, pertencente à Área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, do Ministério da Educação (Ifes, 2023, p. 2).

De 2017 a 2024, foram sete turmas do ProfEPT atendidas pelo IFSC. Para cada uma delas, foi oferecida a disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Com 60 horas de duração, essa é uma das disciplinas obrigatórias que integram o

percurso formativo do programa (Ifes, 2023). Estando inserida em um em curso de mestrado em EPT, as estratégias de ensino-aprendizagem pensadas para essa disciplina precisam considerar os aspectos inerentes à formação humana dos mestrandos, à relação entre educação e trabalho, ao mundo do trabalho e ao trabalho como princípio educativo, de modo que compreendam e se comprometam em sua prática com a ideia de que:

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014, p. 85).

As questões aqui mencionadas também devem ser levadas em conta no momento da escolha e utilização de estratégias de ensino-aprendizagem nos contextos formativos ligados à EPT, a exemplo do curso de mestrado profissional integrante do ProfEPT e ofertado pelo IFSC. Uma dessas estratégias é a escrita coletiva de diários de bordo na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, foco da pesquisa “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral”, desenvolvida entre abril de 2023 e fevereiro de 2025 e cujo primeiro objetivo específico proposto foi sintetizar a produção científica e acadêmica sobre uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, na sequência, será feita uma viagem pelas produções encontradas, revelando importantes indícios sobre o uso de diários de bordo, suas finalidades, os contextos de escrita e os sujeitos escreventes.

2.2 O INÍCIO DA VIAGEM E AS REVELAÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A prática de escrita de diários de bordo pode ser realizada por diferentes sujeitos, servir a diversas finalidades e ser empreendida em distintos contextos de formação, atuação, entre outros. Condizente ao campo educacional, tal prática tem sido utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem desde a educação básica até a superior. Os diários são postos, por exemplo, como um recurso metodológico, para a reflexão sobre a prática, formação profissional e transformação da prática educativa

(Porlán; Martín, 1991; Zabalza, 2004). Isso foi demonstrado na síntese da produção científica acerca dessa temática, realizada através de uma Revisão Sistemática de Literatura, feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de dezembro de 2023 e fevereiro de 2024.

Para o levantamento, utilizou-se o termo de busca “Diários de Bordo” e os procedimentos seguidos foram: (1) busca geral das produções, sem critérios de elegibilidade pré-definidos; (2) aplicação de filtro, estabelecendo como critérios de elegibilidade as produções definidas como artigos científicos e publicadas no idioma português; (3) seleção dos artigos cujo termo de busca apareceu no título, resumo e/ou palavras-chave e com texto completo disponível para *download*; (4) leitura flutuante do texto completo de cada artigo, conforme proposta de Bardin (2016), com vistas a suprimir aqueles não relacionados com a temática e os objetivos da pesquisa; (5) análise aprofundada dos artigos selecionados, identificando indícios do uso de diários de bordo em situações de ensino-aprendizagem; (6) apresentação dos resultados com a síntese do conhecimento produzido e coleta de informações para subsidiar a elaboração do produto educacional.

A busca geral sem critérios de elegibilidade pré-definidos identificou ao todo 713 produções, as quais foram analisadas e distribuídas em oito categorias distintas, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das produções conforme categorias identificadas.

| Produção | Quantidade | Porcentagem (%) |
|--------------------|-------------------|------------------------|
| Artigos | 694 | 97,33 |
| Dissertações | 8 | 1,12 |
| Resenhas | 3 | 0,42 |
| Webs resources | 3 | 0,42 |
| Magazines articles | 2 | 0,29 |
| Ata de congresso | 1 | 0,14 |
| Livro | 1 | 0,14 |
| Manuscrito | 1 | 0,14 |
| Total | 713 | 100,00 |

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Tabela 1 indicam que as produções classificadas como artigos são a maioria (97,33%), seguidas daquelas classificadas como dissertações (1,12%),

resenhas (0,42%), *webs resources* (0,42%) e *magazines articles* (0,29%). Já as produções com menor número de registros são aquelas inseridas nas categorias ata de congresso (0,14%), livro (0,14%) e manuscrito (0,14%). Conforme a análise realizada, essas produções foram escritas entre 1864 e 2023, sendo a mais antiga delas o manuscrito de Capello (1864) e a mais recente o artigo produzido por Acácio (2023).

Em seu manuscrito intitulado “um diário de bordo”, Capello (1864) faz anotações náuticas e relata acontecimentos vivenciados a bordo da Barca Martinho de Mello no decorrer da viagem de Lisboa para a Ilha de Timor, com relatos iniciados no dia 15 de fevereiro de 1864. Ao analisar as páginas desse diário, verifica-se uma simetria na escrita feita por Capello (1864), sendo constituída, por exemplo, das seguintes informações: título, datação, marcação da quantidade de dias de viagem já percorridos, anotações sobre o tempo e as condições do navio e observações. O artigo de Acácio (2023), por seu turno, faz menção à utilização de diários de bordo como fontes de pesquisa documental e reflexão sobre o processo criativo no campo das artes.

A partir dos escritos de Capello (1864) e Acácio (2023), é possível rascunhar uma primeira conclusão: o diário de bordo é um importante instrumento para o registro de experiências de navegação e para a coleta de informações em pesquisas acadêmicas.

Seguindo o levantamento, ao aplicar o filtro com os critérios de elegibilidade, obteve-se 272 produções classificadas como artigos publicados em português. Tais produções foram escritas entre 1941 e 2023, sendo a mais antiga delas o artigo de Gutmans e Vageler (1941) e a mais recente o artigo de Neves (2023).

Uma leitura criteriosa demonstrou que o trabalho de Gutmans e Vageler (1941) não faz menção explícita ao uso diário de bordo. Contudo, pela indicação de que “o presente relato expõe os resultados da viagem de estudos realizada de setembro a novembro de 1938 pelos técnicos da Secção de Solos [...], no Rio Miranda, nas proximidades da fronteira com a Bolívia” (Gutmans; Vageler, 1941, p. 442), pode-se inferir que, possivelmente, tenha havido uso de algum tipo de diário para registrar as experiências dessa viagem.

No trabalho de Neves (2023), por sua vez, está explícita a importância da utilização de diários de bordo em práticas docentes e de pesquisa acadêmica, assim

como para a reflexão sobre essas práticas, conforme verifica-se em um dos fragmentos escritos pela autora:

E, sabe, com amorosidade, consciente dos processos e aprendizados vividos até chegar a ser mestrande, revisitando meus guardados, encontro-me com a Helena que fui no passado, ano de 2009. A professora, suas experiências, pensamentos, sentimentos, estão vivificados nos registros escritos no Diário de Bordo daquele ano, que guardo comigo. Vou lendo o que deixei marcado e, em determinados momentos, tenho vontade de abraçar a Helena que aparece nos meus escritos! Fico espantada com suas indagações e seu processo (Neves, 2023, p.1163).

Tomando por referência as marcas dos escritos de Gutmans e Vageler (1941) e Neves (2023), é possível ampliar o rascunho da primeira conclusão: o diário de bordo é um importante instrumento para o registro de experiências de navegação, para a coleta de informações em pesquisas acadêmicas e para o registro e reflexão sobre a prática docente.

Com vistas a selecionar apenas os artigos que, de alguma forma, indicassem mais vestígios sobre o uso de diários de bordo no processo de ensino-aprendizagem e que contribuíssem com os objetivos da pesquisa e com a elaboração do produto educacional, foi feita uma ampla revista às 272 produções. Dessas, foram selecionados 62 artigos a partir dos seguintes critérios: termo de busca constando no título, resumo e/ou palavras-chave; texto completo disponível para *download* na *internet*; temáticas tratadas indicando possíveis vestígios de uso de diários de bordo como recurso formativo no processo de ensino-aprendizagem. Esses artigos tiveram suas publicações entre de 2003 e 2023, sendo o mais antigo o escrito por Caregnato e Moura (2003) e o mais recente o de Santos e Nunes (2023).

Os escritos de Caregnato e Moura (2003) também possibilitam visualizar a importância do uso de diários de bordo em práticas educativas, inclusive na educação a distância. Dessa forma, nesses escritos fica evidenciado que o diário de bordo foi uma ferramenta empregada no contexto da educação a distância, tendo a função de registrar o caminho percorrido pelos estudantes durante a realização do curso e permitindo com que o professor fizesse um acompanhamento do processo. Conforme se denota, uma das intenções era obter informações sobre a percepção dos estudantes acerca de suas experiências nas disciplinas ministradas a distância. A esse respeito, as autoras asseveram:

O diário de bordo, preenchido *on-line*, representou um instrumento de coleta de dados menos estruturada: foi solicitado aos alunos que registrassem nele, no mínimo uma vez por semana no decorrer da disciplina, suas opiniões, dificuldades, sentimentos e as barreiras encontradas. Dessa forma, o diário de bordo funciona como *um espaço para desabafar*, conforme as palavras de um dos alunos (Caregnato; Moura, 2003, p. 15, grifos das autoras).

Mesmo se configurando como uma importante ferramenta de interação, a avaliação negativa dos estudantes em relação a ela fez com que o seu uso não tivesse êxito nas experiências relatadas por Caregnato e Moura (2003), tendo sido, portanto, extinta das experiências posteriores. Diante do exposto, ressalta-se que é necessário haver uma orientação adequada em relação ao uso dessa ferramenta pelos estudantes, seja em contextos de educação a distância ou de educação presencial.

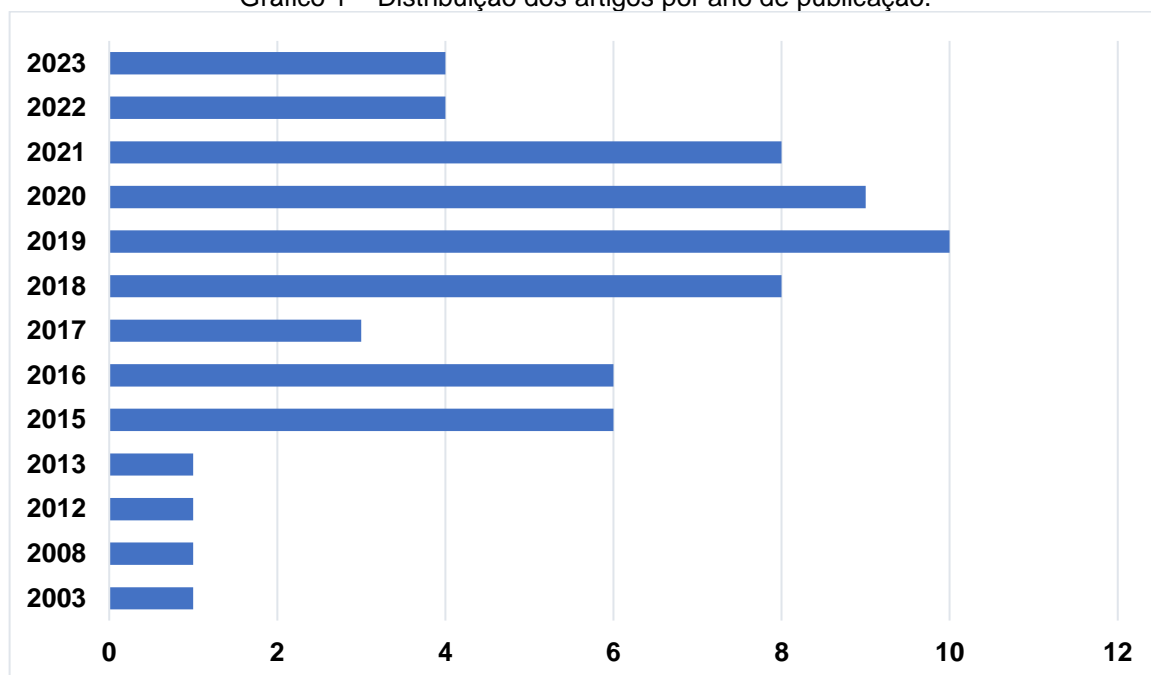
Em Santos e Nunes (2023), encontram-se elementos relevantes que sinalizam para a adoção do diário de bordo digital como um dispositivo metodológico e avaliativo em disciplinas ligadas à formação docente. Acerca disso, os autores concluem:

Os resultados nos revelaram que a metodologia de realização de diários de bordo foi bastante significativa por permitir aos estagiários o registo crítico e reflexivo de sua prática durante a regência no Estágio Supervisionado em Geografia, pois observamos não se tratar apenas de um documento digital meramente descritivo, mas um subsídio fundamental na construção de reflexões das práticas de sala de aula por parte dos estagiários, tornando-o mais um dispositivo a contribuir com a própria aprendizagem no campo da formação docente, servindo também como atividade de pesquisa (Santos; Nunes, 2023, p. 8).

Ancorando-nos nos elementos descritos por Caregnato e Moura (2003) e Santos e Nunes (2023), é possível ampliar ainda mais o rascunho das conclusões anteriormente tecidas: o diário de bordo é um importante instrumento para o registro de experiências de navegação, para a coleta de informações em pesquisas acadêmicas, para o registro e reflexão sobre a prática docente, para a interação, para a avaliação e para a formação docente.

A exemplo dos artigos já referenciados até aqui, os demais também favoreceram para o encontro de evidências sobre o uso de diários de bordo nas práticas educativas. A distribuição desses artigos por ano de publicação encontra-se no Gráfico 1.

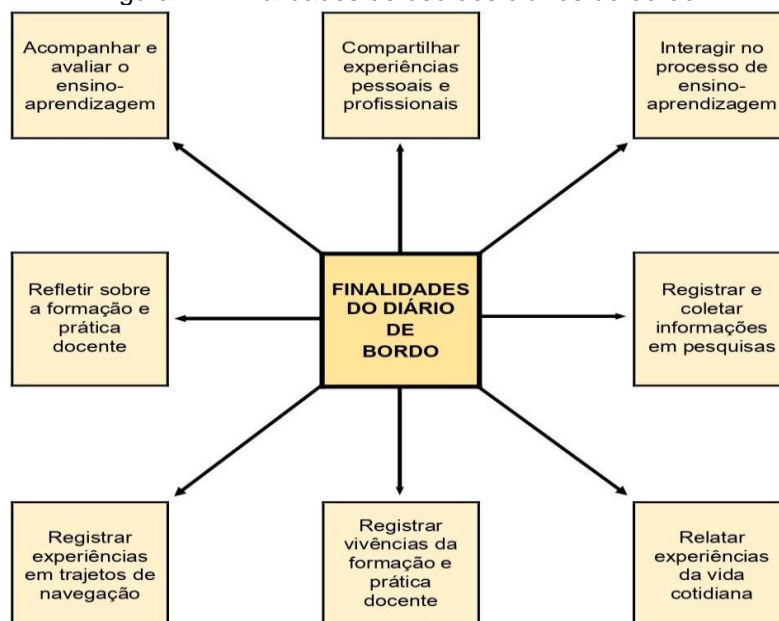
Gráfico 1 – Distribuição dos artigos por ano de publicação.



Fonte: Elaboração própria.

Pelas informações do Gráfico 1, pode-se afirmar que o maior número de artigos foi publicado nos anos de 2019 (cerca de 16,12%) e 2020 (cerca de 14,51%), seguidos de 2018 (cerca de 12,90%) e 2021 (cerca de 12,90%). Já o menor número encontra-se nos anos de 2003, 2008, 2012 e 2013 (aproximadamente 1,61% por ano). Pela análise detalhada desses artigos, constatou-se que os diários de bordo foram usados com diferentes finalidades, conforme se apresenta na Figura 2.

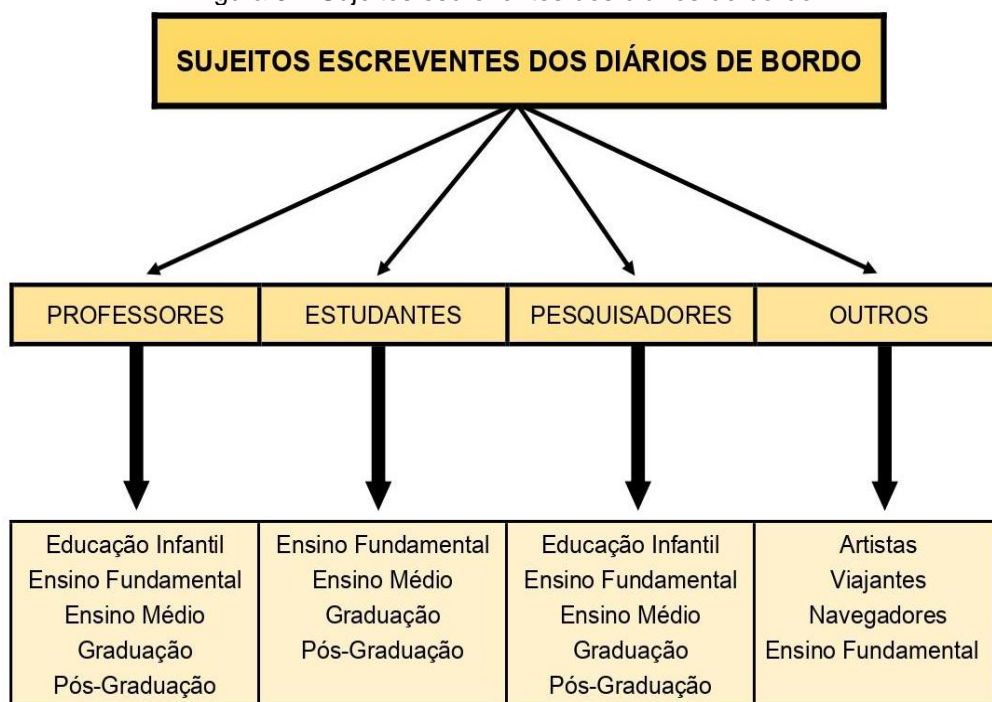
Figura 2 – Finalidades de uso dos diários de bordo.



Fonte: Elaboração própria.

Pelo exposto na Figura 2, percebe-se o quão importante é o diário de bordo nas práticas em que é requerido e sobretudo naquelas cujo foco é o ensino-aprendizagem. Não por acaso, o “seu uso periódico permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso” (Porlán; Martín, 1991, p. 19). Acrescenta-se a isso o fato de que, através dos diários, “os sujeitos se tornam cada vez mais conscientes de seus atos” (Zabalza, 2004, p. 27). E quem são os sujeitos que se dedicam à escrita de um diário de bordo? Esse foi outro aspecto identificado no conteúdo dos artigos analisados. A Figura 3 apresenta uma categorização desses sujeitos, com destaque para aqueles imersos na dinâmica educacional.

Figura 3 – Sujeitos escreventes dos diários de bordo.



Fonte: Elaboração própria.

Além de identificar as finalidades de uso e os sujeitos escreventes, também foi possível averiguar os contextos nos quais a proposta de escrita dos diários de bordo foi desenvolvida, sendo eles: contextos da educação formal – educação presencial e educação a distância; contexto da educação não formal; contexto da vida cotidiana. A título de exemplificação, no contexto da educação formal, além de instrumento de reflexão, o diário de bordo foi adotado como uma estratégia de avaliação formativa na educação a distância (Heemann; Townsend. 2015), como ferramenta metodológica para os registros de atividades desenvolvidas em projetos de pesquisa realizados por

estudantes do ensino fundamental (Oliveira; Gerevini; Strohschoen, 2017), como instrumento para o registro de atividades em aulas de campo (Oliveira e Correia (2015) e como recurso metodológico e avaliativo na formação inicial de professores (Santos; Nunes, 2023).

Com a intenção de obter outros vestígios sobre o uso de diários de bordo, foram selecionados para uma leitura crítica (procedimento proposto por Prodanov e Freitas, 2013) todos os artigos cujo termo de busca *Diários de Bordo* constava no título. Uma síntese sobre a caracterização desses artigos é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Artigos cujo termo *Diários de Bordo* apareceu no título.

| Ordem | Ano | Autoria | Título |
|-------|------|--|---|
| 1 | 2015 | Alana Priscila Lima de Oliveira Monica Dorigo Correia | Ensino e aprendizagem através do registro das aulas de campo utilizando diários de bordo |
| 2 | 2015 | Christiane Heemann Elisa Correa Santos Townsend | Avaliação em EAD: fortalecendo a aprendizagem com diários de bordo |
| 3 | 2015 | Ivan Eiji Simurra Jônatas Manzolli | Lana Tai – no dia em que nasceu uma aquarela: diário de bordo de uma composição a partir de descritores de áudio |
| 4 | 2016 | Ivan Eiji Simurra Jônatas Manzolli | “O azeite, a lua e o rio”: o segundo diário de bordo de uma composição a partir de descritores de áudio |
| 5 | 2016 | Luís Antônio Contatori Romano | <i>Diário de bordo</i> , de Cecília Meireles, ilustrado por Fernando Correia Dias: correspondências artísticas e gênese da viagem na obra ceciliana |
| 6 | 2017 | Aldeni Melo de Oliveira Alessandra Mocellin Gerevini Andreia A. G. Strohschoen | Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica |
| 7 | 2017 | Jussara Santos Pimenta | Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934) |
| 8 | 2019 | Ana Paula Rossaci Schneider Fernanda Goelzer Pereira Bini Fernanda de O. F. Cavalcante Josélia Gomes Neves Juracy Machado Pacífico | Práticas pedagógicas para diversidade étnica e racial na educação: diário de bordo |
| 9 | 2019 | Fabiane de Andrade Leite | Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química |
| 10 | 2019 | Lucas Larcher | O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas |
| 11 | 2019 | Tailine Penedo Batista | O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica |

| | | | |
|----|------|---|---|
| 12 | 2019 | Wallace Alves Cabral | O diário de bordo na formação inicial de professores de Química |
| 13 | 2020 | Jefferson Juvenato de Souza Eline Deccache-Maia | O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na Educação em Ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais |
| 14 | 2021 | Ana Marli Hoernig | Diário de bordo desenvolvendo habilidade de atenção e percepção |
| 15 | 2021 | Thiago Pedro Pinto Ana Claudia Lemes de Morais | Entre navegantes e navegações: diários de bordo sobre o curso Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| 16 | 2022 | Beatriz Anselmo de Oliveira Fabio Rogerio Banin Junior Giovana Guedes Jaime Rodrigues João Gabriel da Silva | Conflito e tensão no mar: experiências da tripulação do navio Nossa Senhora da Conceição, Princesa de Portugal (1783-1785) narradas em um diário de bordo |
| 17 | 2023 | Ivaneide Silva dos Santos Marcone Denys dos Reis Nunes | Diário de bordo no Estágio Supervisionado em Geografia: vivências e desafios na/para a formação docente |

Fonte: Elaboração própria.

Entre os artigos apresentados na Tabela 2, a leitura crítica indicou como mais significativos aos objetivos da pesquisa aqueles produzidos por Heemann e Townsend (2015), Oliveira e Correia (2015), Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), Cabral (2019), Souza e Deccache-Maia (2020) e Santos e Nunes (2023). De forma geral, as experiências relatadas por esses autores reafirmam a importância do diário de bordo nas práticas educativas, sobretudo naquelas desenvolvidas no âmbito da formação e prática docente.

Complementar a isso, possibilitou visualizar o diário de bordo tanto como um artefato digital (cujos relatos são redigidos e publicados em páginas da *internet*) quanto um artefato físico (cujos relatos são feitos de forma manuscrita em cadernos, agendas, folhas, etc.). Permitiu, ainda, conhecer a maneira como se estruturam as propostas acerca da utilização desse artefato, conforme exemplificado no fragmento retirado de um dos artigos:

Após a realização das aulas de campo, cada uma das equipes elaborou um diário de bordo descrevendo as atividades realizadas, bem como apresentando os resultados obtidos. Os alunos foram orientados a registrar as atividades, as reflexões e os comentários sobre o trabalho desenvolvido, além de descrever e expor os resultados com base nas observações realizadas em campo. Para a criação dos diários de bordo, foi solicitado aos estudantes que anotassem o local onde ocorreu a atividade, a data, a hora do início e fim da tarefa, descrevendo as atividades que fizeram em grupo. O

registro terminou com a avaliação e os comentários das observações realizadas nas aulas de campo, o ambiente visitado e os benefícios oferecidos pelo ecossistema recifal. Os estudantes também anexaram diversas fotografias dos seres vivos encontrados, identificando-os de acordo com os grupos taxonômicos. As fotos obtidas pelos alunos durante as aulas práticas de campo e utilizadas nos diários de bordo focaram apenas os ecossistemas recifais e os organismos estudados, preservando desta forma a imagem dos alunos (Oliveira; Correia, 2015, p. 543).

Outro aspecto interessante a ser revelado é que o diário de bordo pode ser escrito individual ou coletivamente, bem como a partir de gêneros textuais diversos, tais como sinopse, informativo, poema, vídeo, carta, histórias em quadrinhos, entre outros, conforme experiência verificada no estudo realizado por Cabral (2019). Complementar a isso, o autor destaca outros procedimentos que se fizeram necessários em sua experiência. Acerca disso, o assevera:

Dentre as atividades avaliativas da disciplina, temos o diário de bordo, que consiste no registro dos acontecimentos e discussões de uma aula por um grupo de estudantes. Então, no início da aula seguinte, o diário de bordo é apresentado pelo grupo. Esse texto pode ser apresentado a partir dos diferentes gêneros textuais, sendo a escolha definida pelo grupo. Essa dinâmica se repete em todas as aulas, até que todos os alunos (ou grupos) tenham feito ao menos uma vez o diário de bordo. [...] O diário de bordo é sempre apresentado no início da próxima aula, na tentativa de criar um elo entre a aula que se findou e a que iniciará. Cabe ressaltar que em nenhum momento foi indicado que não poderia existir repetição de gênero textual entre os grupos. Pelo contrário, a orientação era no sentido de que cada grupo criasse o diário de bordo a partir do gênero textual de maior interesse. Esse diário é apresentado em cada aula, sendo impresso pelo docente e entregue para cada estudante. Após a leitura em sala de aula, sugestões de melhorias são recomendadas, tanto em relação ao conteúdo quanto à correção ortográfica. Ou seja, correções ortográficas são apontadas, discussões que não foram abordadas são sugeridas para acréscimo e ajustes em torno do gênero textual também são considerados. Diante dessas recomendações feitas pelos alunos e docente, o grupo responsável elabora uma versão final que é postada no espaço virtual da disciplina (Cabral, 2019, p. 119-120).

Esse início da viagem pelas produções sobre diário de bordo trouxe várias revelações. Todavia, é preciso mencionar que, na análise realizada, não foram encontrados vestígios explícitos de uso desse instrumento em práticas ligadas à EPT. Esse fato instigou a realização de um levantamento das produções acadêmicas publicadas nos portais do ProfEPT/IFSC, do Observatório do ProfEPT Nacional e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os vestígios encontrados nas produções acadêmicas serão revelados na continuação desta viagem.

2.3 CONTINUAÇÃO DA VIAGEM E REVELAÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado entre os meses de março e maio de 2024, nos portais do ProfEPT/IFSC, do Observatório do ProfEPT Nacional e da BDTD. Para esse levantamento, também foi utilizado o termo de busca *Diários de Bordo*, sendo escolhidas para a análise as produções que revelaram a presença desse termo em seu título.

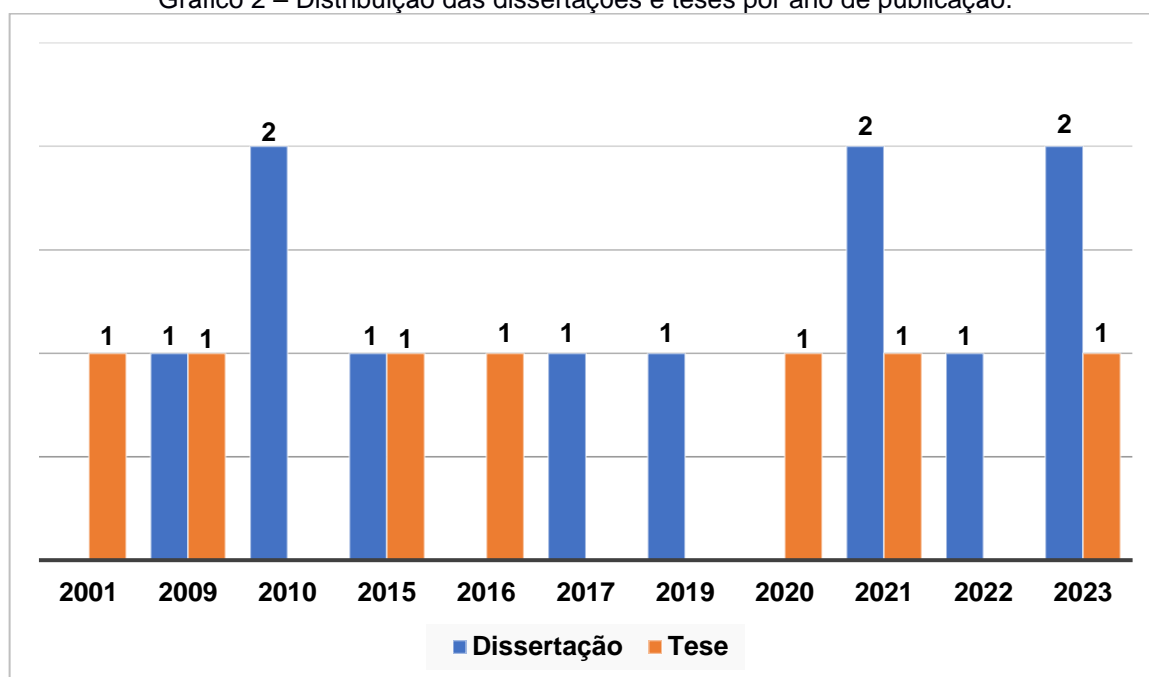
No portal do ProfEPT/IFSC, dos 105 produtos educacionais e 89 dissertações revistados, nenhum indicou relação com a temática sobre o uso de diários de bordo. Nessa mesma linha, entre as 1705 produções identificadas no portal do Observatório do ProfEPT Nacional, verificou-se que apenas um produto educacional fazia referência ao diário de bordo em seu título, qual seja: *Diário de bordo: eu, o mundo e meu projeto de vida*, elaborado por Moura (2021). Ao fazer a leitura desse produto educacional, foi verificado que se tratava de uma sequência didática interativa cujo objetivo era incentivar o autoconhecimento com o intuito de que os jovens refletissem sobre seus próprios sonhos, fossem eles profissionais ou não (Moura, 2021).

Excetuando-se o título, o produto educacional de Moura (2021) não trata do tema diário de bordo como instrumento formativo ou estratégia de ensino-aprendizagem. Provavelmente, a autora insere o termo no título como forma de chamar a atenção para a proposta de sequência didática interativa que compartilha, a qual é composta por cinco encontros nos quais o público-alvo (estudantes de um curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio) são incentivados a *navegar* (como metáfora alusiva às navegações) e realizar atividades escritas sobre seus projetos de vida, conforme se constata em uma das atividades propostas:

Convidamos você a refletir sobre seu sonho. Então, use esse espaço para pensar nele e em como fará para alcançá-lo, ou seja, quais serão suas metas. Após fazer um esboço, transcreva-os para o mapa dos sonhos da página a seguir. Observação: para cada sonho, planeje, pelo menos, três metas para alcançá-lo (Moura, 2021, p. 41).

Em caminho distinto aos achados nos portais do ProfEPT/IFSC e do Observatório do ProfEPT Nacional, o levantamento no portal da BDTD resultou na identificação de 18 produções, as quais foram distribuídas por ano de publicação, conforme consta no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das dissertações e teses por ano de publicação.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Gráfico 2 revelam que no período foram publicadas 11 dissertações (cerca de 61%) e sete teses (cerca de 39% do total de produções sobre o tema). No caso das dissertações, as publicações foram concentradas nos anos de 2009 (cerca de 9,09%), 2010 (cerca de 18,18%), 2015 (cerca de 9,09%), 2017 (cerca de 9,09%), 2019 (cerca de 9,09%), 2021 (cerca de 18,18%), 2022 (cerca de 9,09%) e 2023 (cerca de 18,18%). As teses, por sua vez, aparecem nos anos de 2001, 2009, 2015, 2016 e 2020, cada um com um percentual de cerca de 9,09% das publicações.

A exemplo do que foi feito com os artigos (na Tabela 2), a Tabela 3 apresenta uma síntese sobre a caracterização das dissertações e teses encontradas no portal da BDTD e cujo termo de busca *Diários de Bordo* apareceu no título dessas produções.

Tabela 3 – Dissertações e teses cujo termo *Diários de Bordo* apareceu no título.

| Ordem | Ano | Produção | Autoria | Título |
|-------|------|-------------|----------------------------------|--|
| 1 | 2001 | Tese | Antonio Fernando Silveira Guerra | Diário de bordo: navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para educação ambiental |
| 2 | 2009 | Dissertação | Sharlene Davantel Valarini | Diários de bordo: uma viagem pela leitura de textos com o tema infância na Penitenciária Estadual de Maringá |
| 3 | 2009 | Tese | Ana Maria Di Grado Hessel | Formação <i>online</i> de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo |

| | | | | |
|----|------|-------------|--|--|
| 4 | 2010 | Dissertação | Lílian Sipoli Carneiro Cañete | O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor |
| 5 | 2010 | Dissertação | Ruth Rejane Perleberg Lerm | Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em <i>Diário de Bordo</i> de José Bessa |
| 6 | 2015 | Dissertação | Keyla Cristina Tikka Sobral | Fluxo Norte: sobre diários de bordo e cartografia poética de determinada Produção de artes visuais na Amazônia |
| 7 | 2015 | Tese | Cristiano Rogério Alcântara | Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural |
| 8 | 2016 | Tese | Crystina Di Santo D'Andrea | Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): tecendo a vida em (trans)formação: o diário de bordo em escrituras de si e do outro |
| 9 | 2017 | Dissertação | Juliete Ilha Partichelli | Diários de bordo do PIBID: sujeito e formação de professores |
| 10 | 2019 | Dissertação | Angela de Aquino | Ensino de química em turmas de Educação de Jovens e Adultos numa proposta freireana de ensino com metodologia de projeto utilizando diário de bordo |
| 11 | 2020 | Tese | Eugênia Mônica Beatrice Gorini Esmeraldo | AMER – a primeira América de Bardi: diário de bordo de P. M. Bardi (1933-1934) |
| 12 | 2021 | Dissertação | Mônica de Lima Bolsoni | O diário de bordo como poética de (re) conhecimento de si: revisitando uma experiência de estágio supervisionado em Artes Visuais |
| 13 | 2021 | Dissertação | Ana Claudia Souza Dias | Vozes reveladas: o <i>diário de bordo</i> de estudantes da Educação Básica sob a perspectiva da análise de discurso crítica |
| 14 | 2021 | Tese | Jefferson Bruno Moreira Santana | Políticas de tradução de textos literários para as Línguas de sinais: um diário de bordo do Brasil ao Paraguai, Uruguai e Argentina |
| 15 | 2022 | Dissertação | Paulo Roberto Cosme Batista | Do diário de bordo ao livro-objeto: proposições pedagógicas para a experiência na educação infantil |
| 16 | 2023 | Dissertação | Isabel Sampaio dos Santos Ferreira | Diário de bordo: narrativas sensíveis de cuidado como políticas de escrita de uma psicóloga na fronteira do Brasil |
| 17 | 2023 | Dissertação | Paula de Camargo Penteado | Desenvolvimento profissional docente de professoras de CEI em tempos de crise: a importância da arte e dos diários de bordo |
| 18 | 2023 | Tese | Ana Neri da Paz Justino | Diário de bordo: diálogos sobre turismo, áreas naturais protegidas e povos originários a partir da vivência no território indígena Eleotérios do Catu/RN |

Fonte: Elaboração própria.

Consoante as informações da Tabela 4, em todos os títulos das dissertações e teses consta o termo *Diários de Bordo*. Todavia, ao fazer a leitura flutuante (procedimento indicado por Bardin, 2016) e a leitura crítica (procedimento proposto por Prodanov e Freitas, 2013) de todo o material, bem como a identificação dos objetivos de cada estudo, percebeu-se maior relevância das produções de Cañete (2010), Alcântara (2015), Bolsoni (2021) e Dias (2021) para os propósitos da pesquisa como um todo e para subsidiar a elaboração do produto educacional.

Em seu estudo, Cañete (2010) discute sobre a possibilidade de uso de bordo como potencial instrumento de reflexão crítica da prática docente. Consoante ao exposto por essa autora, os diários de bordo são instrumentos de escrita mais reflexiva, permitindo com que o sujeito escrevente se configure como produtor de conhecimentos sobre a prática. Dessa forma, afirma-se que “a escrita do diário está diretamente relacionada ao ato de pensar, uma vez que o processo de escrever envolve a integração de um conjunto de representações expresso em símbolos” (Cañete, 2010, p. 61).

Um fator importante a ser destacado é que, em seu estudo, Cañete (2010) aponta como uma de suas conclusões que os sujeitos escreventes (professoras) dos diários de bordo analisados ainda não haviam alcançado o nível de reflexão crítica em seus escritos. Por outro lado, a autora ressalta que “uma outra maneira de olhar para esse resultado é considerar que a reflexão crítica pode estar no próprio processo de escrita dos diários” (Cañete, 2010, p. 132).

Em sentido semelhante, Alcântara (2015) indica que o diário de bordo é um instrumento privilegiado de reflexão e narrativa da prática pedagógica, visto que a *escrita do fazer* auxilia tanto na reflexão sobre essa prática quanto na sua problematização. O autor acrescenta que a escrita é por si só uma atividade repleta de reflexão, pois, ao escrevermos sistematicamente, criamos uma percepção e aprofundamento do nosso fazer que poucos instrumentos alcançariam.

Mesmo reconhecendo o lugar privilegiado ocupado pela escrita de diários de bordo, Alcântara (2015) faz uma ressalva: a de que o trabalho com grupos grandes de sujeitos pode inviabilizar a estratégia, uma vez que serão muitos diários para serem lidos e comentados.

Já em seu estudo, Bolsoni (2021) reflete sobre a importância das práticas escriturísticas de si para o sujeito em formação docente, ainda no seu período de estágio obrigatório. Diante disso, assevera a autora:

Se escrever é uma das formas humanas de registrar, narrar, documentar vivências, experiências e histórias, guardar essas escritas seria então um modo de preservar, intencionalmente ou não, o que foi vivido, experienciado, sentido, planejado, criado etc, possibilitando que se construa um arquivo material com as marcas dessas memórias (Bolsoni, 2021, p. 11).

Além desses fatores, Bolsoni (2021) destaca a materialidade das dimensões estética e afetiva presentes nos diários de bordo e indica alguns dos procedimentos adotados junto a turmas de estágio supervisionado em artes, conforme destacado no fragmento:

nos dois ou três encontros iniciais da disciplina destinei mais tempo às conversas sobre a proposta de escrita em forma de diário e oportunizar o contato com esses objetos produzidos pelos colegas dos anos anteriores; introduzi a atividade para eles de leitura de algum diário escolhido livremente, com a conseqüente tarefa de apresentarem para a turma uma análise crítica desse material, respeitando o sujeito autor, com a entrega de um fichamento sobre a apreciação crítica do objeto; na data de entrega do diário de bordo tornei prática obrigatória apresentar o trabalho na presença de toda a turma, com espaço para comentários, circulação e manuseio do diário por todos os colegas durante aquele momento; adoção de autoavaliação e avaliação da disciplina a partir de uma ficha [...] (Bolsoni, 2021, p.119-120).

Diferente de Bolsoni (2021), que adotou a escrita de diários de bordo como estratégia pedagógica no contexto do ensino superior, Dias (2021) fez essa adoção junto a estudantes da educação básica. Nesse sentido, diante do resultado exitoso com a proposta de desenvolvimento do diário de bordo, a autora sugeriu a produção de uma coletânea digitada com todos os relatos produzidos e, dessa forma, os sujeitos escreventes poderiam, futuramente, visitar a sua própria história.

As conclusões advindas da análise das produções acadêmicas caminham no sentido semelhante daquelas advindas das publicações científicas, revelando o potencial do diário de bordo nas diferentes práticas educativas, mas com atenção a fatores que podem inviabilizar o seu uso, tais como os destacados por Cañete (2010) e Alcântara (2015), respectivamente: o não alcance do nível de reflexão crítica na escrita e atenção ao trabalho com grupos grandes de sujeitos. Juntam-se a esses fatores, aqueles sinalizados por Caregnato e Moura (2003): atenção para que a escrita no diário de bordo não se torne uma atividade enfadonha nem um espaço para desabafar.

Atrelado a isso, notou-se nas produções acadêmicas que a proposta dos diários é de uma escrita individual ou coletiva, com o compartilhamento das experiências vivenciadas junto ao grupo envolvido no processo. A proposta de escrita

coletiva também é utilizada na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC, sendo que, nessa disciplina, o diário deve ser *costurado* por todos os mestrandos da turma, com os *retalhos* adquiridos em cada uma das aulas. Na mesma direção, tal proposta é de uma escrita crítico-reflexiva, de modo a contribuir com a formação omnilateral dos mestrandos.

Após fazer essa viagem pelas produções científicas e acadêmicas, e de ter descoberto importantes vestígios para auxiliar no alcance dos objetivos da pesquisa e na elaboração do produto educacional, chegou a hora de fazer uma pequena parada e, na sequência, dar um mergulho nos diários de bordo escritos por 23 mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC.

3 UM MERGULHO NOS DIÁRIOS DE BORDO COM A COMPANHIA DA REFLEXÃO CRÍTICA

3.1 PREPARAÇÃO PARA O MERGULHO

As experiências compartilhadas por Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004) e Warschauer (2017) reafirmam a importância dos diários para a formação, prática e reflexão por parte de quem os escreve, lê ou pesquisa. Também confirmam as conclusões reveladas nas produções científicas e acadêmicas apresentadas na seção anterior, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos por Cañete (2010), Alcântara (2015), Heemann e Townsend (2015), Oliveira e Correia (2015), Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), Cabral (2019), Souza e Deccache-Maia (2020), Bolsoni (2021), Dias (2021) e Santos e Nunes (2023). Esses trabalhos corroboram a concepção freireana sobre a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, sumariamente nos contextos de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que se defende que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá, e a prática, ativismo” (Freire, 2021, p. 22).

Existem diversas maneiras de realizar essa reflexão, sendo que, aqui, advoga-se pelo processo de escrita crítico-reflexiva no diário de bordo que é uma ferramenta com grande potencial metodológico para alicerçar o registro e reflexão (Oliveira; Gerevini; Strohschoen, 2017). Adaptado para o uso pedagógico, pode-se dizer que:

O termo “Diário de Bordo” remonta às atividades navais e aéreas como um gênero textual/discursivo em que os dados importantes das viagens eram/são registrados, especialmente, os “problemas” nelas ocorridos, funcionando de forma parecida ao que conhecemos atualmente como “caixa-preta” dos aviões (Dias, 2021, p. 22, grifos da autora).

Talvez por remontar a essas atividades, a escrita pedagógica no diário de bordo tem sido empreendida como uma *viagem*, na qual seus escritores (estudantes, professores, pesquisadores, entre outros) vão navegando por entre os dias e registrando as experiências vivenciadas. Isso se dá, muitas vezes, de forma metafórica e poética, conforme o registro de Bolsoni (2021), tomando como referência para a navegar por entre os diários de bordo objeto desta pesquisa:

Havemos de percorrer a leitura de nossos diários como quem trilha por florestas que apresentam diferentes espécies de vegetação, das mais simples às mais complexas, e que sofrem ações do tempo - cronológico e climático. Passaremos, pois, por terrenos ora planos, ora elevados, e solos que variam entre a umidade e a aridez aparentes. Esse trilhar predispõe de inteira presença e atenção, pois tudo é afecção: os sons dos pássaros de hábitos diurnos e noturnos; o vento que sopra e reverbera som feito música e por vezes, o silêncio; as folhas amareladas caídas ou as verdes arrancadas precocemente; os brotos que germinam; a chuva ou o sol que imprimem determinada temperatura e os vestígios que a vida em tudo deixa sua marca. Importa-nos todos os pequeninos indícios que nos exigem respirar com o faro fino de um explorador. Ou, feito um botânico munido de uma lupa para examinar o que aos seus olhos nus escaparia. A pluralidade visual das narrativas e a polifonia presente nas escritas desses diários exigem inteira sensibilidade a fim de que possamos captar e interpretar os sinais materiais (e também suas ausências), que esses sujeitos em processo de formação docente inicial expressam através de seus registros materializados nestes objetos/fontes de nossa investigação (Bolsoni, 2021, p. 21).

Na experiência compartilhada por Bolsoni (2021), os sujeitos escritores eram aspirantes a docentes, mas o levantamento das produções científicas e acadêmicas demonstrou que a escrita de diários de bordo pode ser empreendida por diferentes sujeitos e servir a distintas finalidades, conforme foi compartilhado no segundo capítulo. Além disso, ela pode ser realizada em contextos diversos que vão desde a educação formal (presencial e a distância), passando pela educação não formal até outros contextos da vida cotidiana, como foi observado em Heemann e Townsend (2015), Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), Oliveira e Correia (2015), Santos e Nunes, 2023), entre outros.

Tomando por referência os resultados obtidos com o levantamento das produções científicas e acadêmicas, e levando-se em conta as consultas feitas a Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004) e Warschauer (2017), antes do mergulho propriamente dito nos diários de bordo dos mestrandos do ProfEPT/IFSC, foi preciso responder a algumas indagações sobre esses mestrandos e o contexto no qual seus escritos foram produzidos, a saber: quem são esses sujeitos? De onde vêm? O que fazem? Quando e em que contexto escreveram? As respostas a essas indagações auxiliaram nas análises e reflexões tecidas a partir dos achados e das marcas registradas e deixadas pelos sujeitos escreventes em seus diários. E mais, ajudaram a compreender que registrar é deixar marcas, as quais retratam uma história vivida (Warschauer, 2017), no caso, aquela vivenciada no decorrer do percurso formativo na disciplina de Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem.

Os sujeitos escreventes dos 152 textos aqui analisados, produzidos e publicados na forma de diários de bordo no AVEA da disciplina de Teorias e Práticas

do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC, foram 23 mestrandos, os quais, doravante, serão identificados pela letra M (Mestrando ou Mestranda), seguida por números que vão do 1 ao 23 (indicando a ordem dos mestrandos na turma), a saber: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22 e M23. Esse é um dos procedimentos éticos e metodológicos da pesquisa e visa, sobretudo, resguardar a identidade e privacidade dos mestrandos envolvidos com o processo de escrita e cujas marcas encontram-se registradas nos textos publicados.

Caracterizando os mestrandos por gênero, tem-se 13 do gênero feminino e 10 do gênero masculino. Conforme informações levantadas no portal do ProfEPT Nacional/IFES, o ingresso desses estudantes deveria ter ocorrido por meio do ENA de 2020. Todavia, em virtude da pandemia de Covid-19, o processo de seleção do referido ano (que ocorreria através de prova objetiva) foi suspenso e retomado apenas em 2021 com um novo modelo de avaliação: através do histórico profissional e acadêmico dos candidatos.

Devido a pandemia, medidas sanitárias e de distanciamento social foram impostas em todo o país. No campo educacional, por exemplo, ocorreu a suspensão das aulas presenciais, fazendo com que as práticas educativas fossem realizadas de forma remota, com ou sem a utilização de recursos tecnológicos. No IFSC e no ProfEPT não foi diferente. Sendo assim, os estudantes vivenciaram de forma remota todas as atividades que deveriam ter sido presenciais. Foi nesse contexto de pandemia e aulas remotas que os textos foram produzidos e publicados, nomeadamente entre 9 de agosto e 18 outubro de 2021, conforme informações dispostas no AVEA e no relato de alguns dos mestrandos:

Olá Marujos⁷ do Mestrado ProfEPT turma 04! Hoje, 09/08/2021, foi o nosso primeiro dia navegando nesse mar gigante do conhecimento. O nosso barco chama-se: Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem e a Capitã⁸ é a Profa. Dra. [nome da professora da disciplina] e os marujos: [nome dos mestrandos da turma]. O período de navegação, 09 de agosto a 18 de outubro de 2021. Sejam bem-vindos a bordo! (M13; M14, 2021, aula 1).

A parte abordada durante a aula e no Diário de Bordo sobre o ensino remoto é de suma importância, haja vista que por conta da Pandemia todos nós, independentemente se alunos e/ou professores, estamos tendo que nos reinventar e nos adaptar as novas tecnologias para seguir com os estudos ou ministrar aulas. A ensino remoto é desafiador, inclusive para nós mestrandos,

⁷ Forma metafórica utilizada para nominar os mestrandos envolvidos com a escrita dos diários.

⁸ Forma metafórica utilizada para nominar a professora da disciplina.

mas acredito que não podemos nos deixar abalar em virtude disso: Enfrentar tempestades faz parte da rotina dos marujos! (M4, 2021, aula1).

Seguindo a caracterização, verificou-se que 12 dos mestrandos ingressaram no curso através das vagas destinadas à ampla concorrência (público em geral, atuante ou não na EPT) e os demais, através das vagas destinadas aos servidores do IFSC (professores, técnicos, assistentes, entre outros). Essa é uma característica do ProfEPT que destina uma parcela das vagas para o público geral e outra para os servidores de cada uma das IAs, aprovados no ENA, realizado uma vez por ano, simultaneamente em todas as IAs (Ifes, 2023).

Em consulta realizada na Plataforma Lattes, entre maio e junho de 2024, foi possível verificar a formação inicial dos mestrandos, assim como suas respectivas funções, esferas e Unidade da Federação (UF) nas quais atuam. Esses aspectos são melhor detalhados no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC.

| Mestrando | Formação | Função | Esfera | UF |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|---------------|-----------|
| M1 | Psicologia | Psicólogo | Municipal | SC |
| M2 | Letras | Professora | Municipal | RS |
| M3 | Hotelaria | Professor | Federal | SC |
| M4 | Ciências Contábeis | Contadora | Federal | SC |
| M5 | Letras | Assistente em Administração | Federal | SC |
| M6 | Educação Física | Professora | Estadual | SC |
| M7 | Matemática | Técnico em Assuntos Educacionais | Federal | SC |
| M8 | Geografia | Assistente em Administração | Federal | SC |
| M9 | Ciência da Computação | Especialista em Produto | Privada | SC |
| M10 | Construção de Edifícios | Professor | Federal | SC |
| M11 | Matemática | Professor | Estadual | SC |
| M12 | Pedagogia | Professora | Estadual | SC |
| M13 | Biblioteconomia | Bibliotecária | Federal | SC |
| M14 | Medicina Veterinária | Médica Veterinária | Privada | SC |
| M15 | Enfermagem | Técnica em Enfermagem | Federal | SC |
| M16 | Pedagogia | Especialista em Educação | Privada | SC |
| M17 | História | Técnico em Assuntos Educacionais | Federal | SC |
| M18 | Administração | Professor | Privada | SC |
| M19 | Enfermagem | Enfermeiro | Municipal | SC |
| M20 | Psicologia | Técnico Administrativo | Federal | SC |
| M21 | Administração | Professora | Privada | SC |
| M22 | Pedagogia | Professora | Estadual | SC |
| M23 | Letras | Assistente de Alunos | Federal | PR |

Fonte: Elaboração própria.

Pelas informações do Quadro 3, percebe-se a diversidade de perfis formativos e de atuação profissional dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, abrangendo desde as atividades de docência, até aquelas relacionadas com o exercício profissional, organização e gestão, tanto nas áreas da Educação e do Ensino quanto em outras áreas do conhecimento.

Uma informação a ser considerada no Quadro 3 diz respeito aos mestrandos que atuam como professores (quase 40% deles), sinalizando para a consolidação do ProfEPT como um espaço de formação docente continuada. Dessa forma, é importante dizer que, mesmo que alguns deles não atuassem diretamente na EPT, durante o vínculo com o curso, vivenciaram experiências que estavam imbuídas de seus pressupostos, contando com mais possibilidades de desenvolverem práticas educativas comprometidas com a intervenção no mundo, com sua transformação e com a reflexão crítica (Freire, 2021). Nesse sentido, pode-se inferir que passaram a ter ainda mais ferramentas para lutar contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais e contra a ordem capitalista vigente (Freire, 2021). Assumindo o compromisso docente nessa perspectiva, os professores podem contribuir sobremaneira para a formação integral dos estudantes, considerando o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como uma unidade indissociável dessa formação (Ramos, 2014). A partir de Ciavatta (2014) também se obtêm indicativos importantes acerca desse compromisso, visto que essa autora apresenta sua defesa pela educação omnilateral, ou seja, uma educação que visa formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Os aspectos sinalizados conclamam para que se concebam estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam com a formação dos mestrandos-professores e dos demais sujeitos participantes do ProfEPT dentro da perspectiva apontada por Freire (2021), Ciavatta (2014) e Ramos (2014), bem como com a sua atuação profissional nas respectivas funções e esferas de trabalho, estejam elas ligadas diretamente à EPT ou não. Isso porque esses sujeitos estão inseridos em um curso de mestrado profissional integrante de um programa de pós-graduação ofertado em rede nacional e cujo objetivo central é:

[...] proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos,

por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Ifes, 2023, p. 2).

Outro fator verificado no Quadro 3 é que boa parte dos mestrandos (48%) da turma analisada atuam na esfera federal, seguidos por aqueles vinculados às esferas privada (22%), estadual (17%) e municipal (13%). Além disso, as informações indicam que essa atuação acontece nos três estados da região Sul do país, quais sejam: Paraná (4,35%), Santa Catarina (91,30%) e Rio Grande do Sul (4,35%). É preciso ressaltar que, além desses três estados brasileiros, nos outros 23 e no Distrito Federal também há IAs vinculadas ao ProfEPT, perfazendo um total de 40, distribuídas conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das Instituições Associadas ao ProfEPT no território nacional.

| Região | Unidade Federativa | Instituição Associada | Total |
|--------------------|---------------------|-----------------------|-------|
| Norte | Acre | IFAC | 7 |
| | Amapá | IFAP | |
| | Amazonas | IFAM | |
| | Pará | IFPA | |
| | Rondônia | IFRO | |
| | Roraima | IFRR | |
| | Tocantins | IFTO | |
| Nordeste | Alagoas | IFAL | 11 |
| | Bahia | IFBA | |
| | | IF Baiano | |
| | Ceará | IFCE | |
| | Maranhão | IFMA | |
| | Paraíba | IFPB | |
| | Pernambuco | IFPE | |
| | | IF Sertão-PE | |
| | Piauí | IFPI | |
| | Rio Grande do Norte | IFRN | |
| Sergipe | IFS | | |
| Centro-Oeste | Distrito Federal | IFB | 5 |
| | Goiás | IFG | |
| | | IFGoiano | |
| | Mato Grosso | IFMT | |
| Mato Grosso do Sul | IFMS | | |
| | Espírito Santo | IFES | |

| | | | |
|--------------------|-------------------|---------------|-----------|
| Sudeste | Minas Gerais | CEFET-MG | 11 |
| | | IFMG | |
| | | IFNMG | |
| | | IF SUDESTE MG | |
| | | IFSULDEMINAS | |
| | | IFTM | |
| | Rio de Janeiro | CP II | |
| | | IFFluminense | |
| | | IFRJ | |
| São Paulo | IFSP | | |
| Sul | Paraná | IFPR | 6 |
| | Santa Catarina | IFC | |
| | | IFSC | |
| | Rio Grande do Sul | IFFAR | |
| | | IFRS | |
| | | IFSUL | |
| TOTAL GERAL | | | 40 |

Fonte: Elaborado com base em informações do Portal do ProfEPT Nacional/IFES.

Feita essa breve caracterização dos mestrandos da Turma 4 e do próprio ProfEPT, e seguindo a preparação para o mergulho nos diários de bordo, indagou-se como seria a proposta de escrita desses diários no âmbito da disciplina de Teorias de Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC. Pelas consultas previamente realizadas a Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004) e Warschauer (2017) e aos estudos identificados no levantamento das produções científicas e acadêmicas, inferiu-se que tal proposta estava ligada a uma estratégia metodológica utilizada com vistas a contribuir com a formação omnilateral dos mestrandos, a partir do desenvolvimento de habilidades de escrita crítico-reflexiva. Semelhante à proposta compartilhada por Heemann e Townsend (2015), inferiu-se que o diário de bordo foi utilizado na referida disciplina como uma ferramenta assíncrona de registro, avaliação, reflexão e autorreflexão sobre as experiências vividas durante as aulas.

Através do registro, o sujeito exercita a escrita que, com o tempo, passa a ser uma ferramenta para aprender a respeito de si mesmo, já que escrever é um ato que requer um olhar introspectivo, um voltar-se para dentro de si (Cañete, 2010). A reflexão também exige esse movimento e um olhar retrospectivo acerca de si e das experiências pelas quais passa o sujeito. Materializar no papel esse processo é uma

tarefa complexa, assim como é o próprio ato de escrever, o qual “[...] implica disposição de tempo, mobilizações cognitivas e, muitas vezes, reescritas. Contudo, a trajetória de escritor tende a ficar mais tranquila quanto mais vezes nos dispusermos a escrever” (Alcântara, 2015, p. 79).

Dentro da proposta de utilização do diário de bordo, assim como em outras estratégias pedagógicas, a avaliação deve ser formativa, com foco no processo de construção do conhecimento e não somente no produto final desse processo (Heemann; Townsend, 2015).

Acerca da autorreflexão, Heemann e Townsend (2015) afirmam que ela ocorre a partir de um processo de olhar para trás e de não esquecer o que foi aprendido, sendo, também, um olhar para a frente, relacionado ao modo como seremos influenciados no futuro.

Dentro dessa perspectiva, percebe-se que a proposta de escrita de diários de bordo se aproxima das práticas pedagógicas freireanas que concebem que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 46). Entre essas possibilidades está a postura crítica dos sujeitos escreventes, a qual “[...] está intimamente ligada à capacidade de refletir sobre a própria prática” (Alcântara, 2015, p. 79), através da escrita que deve ser compreendida como constitutiva do sujeito e de sua identidade (Cañete, 2010).

Nesse sentido, em resposta à indagação inicial, foi feito um passeio pelo AVEA da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, tendo observado, em primeiro plano, que é organizada em cinco módulos didáticos, os quais contêm alguns artefatos pedagógicos orientadores das ações a serem desenvolvidas no decorrer do percurso formativo dos mestrandos, conforme detalhamento apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Organização da disciplina Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem.

| Módulo | Caracterização | Artefatos |
|---------------|-----------------------------|---|
| 1 | Apresentação da disciplina. | Mural de notícias, fórum de dúvidas e discussões gerais, plano de ensino e cronograma das atividades. |
| 2 | Diário de bordo. | Apresentação da proposta, divisão da turma em grupos (duplas ou trios) para a escrita dos diários de bordo e fórum sobre os diários escritos. |

| | | |
|---|--|---|
| 3 | Estudo de teorias e práticas do ensino-aprendizagem. | Material para estudo, distribuído em cada encontro/aula, e fórum sobre as experiências marcantes na trajetória escolar. |
| 4 | Estudo sobre os objetivos da educação e formação de professores. | Material para estudo, distribuído em cada encontro/aula, e atividade integrada com outras disciplinas. |
| 5 | Finalização da disciplina. | Enquete autoavaliativa sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado no decorrer da disciplina. |

Fonte: Elaborado a partir de informações do AVEA.

Consoante às informações do Quadro 4, as atividades inerentes ao diário de bordo tiveram início no segundo módulo didático, tendo, primeiro, ocorrido a divisão dos mestrandos em grupos (duplas ou trios) para, na sequência, iniciar as atividades de escrita a partir das experiências vivenciadas em cada uma das aulas. Tratou-se, portanto, de uma proposta de escrita coletiva, como explicitado em alguns dos relatos produzidos e publicados pelos mestrandos:

Os marujos responsáveis pelo diário de bordo do encontro anterior relembram nossos desafios e problematizam os desafios de construir um texto coletivo estando a distância (M15; M17, 2021, aula 3).

O diário de bordo é uma construção coletiva que registra semanalmente o nosso percurso formativo e pode ser replicado em outros contextos e formações escolares (M8; M19, 2021, aula 8).

O diário de bordo é uma construção coletiva e instigante forma estratégica, inclusive pode fazer uso em poucas aulas, mas é com certeza uma prática onde aprendemos novamente o que ensinamos na última aula é um método de fixação excelente na minha visão (M3, 2021, aula 8).

De acordo com a proposta da disciplina, foram formados 10 grupos de mestrandos. Cada um deles ficou responsável por sintetizar e publicar no “Fórum Diário de Bordo” o primeiro texto referente às experiências vivenciadas em cada uma das aulas ou em outros espaços educativos, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 – Grupos responsáveis pela primeira publicação da síntese de cada aula.

| Aula | Grupo (Dupla/Trio) | Data da Aula |
|------|--------------------|--------------|
| 1 | M13, M14 | 09/08/2021 |
| 2 | M12, M21, M22 | 16/08/2021 |
| 3 | M15, M17 | 23/08/2021 |
| 4 | M5, M6, M7 | 30/08/2021 |
| 5 | M11, M20 | 13/09/2021 |
| 6 | M2, M4 | 20/09/2021 |

| | | |
|---|--------------|------------|
| 7 | M9, M10 | 27/09/2021 |
| 8 | M8, M19 | 04/10/2021 |
| 9 | M3, M16, M18 | 18/10/2021 |
| | M1, M23 | |

Fonte: Elaboração própria.

Ao entrarem em contato com a proposta, certamente os grupos de mestrandos indicados na Tabela 5 indagaram-se como fazer um diário cuja finalidade era essencialmente pedagógica ou apresentaram algum tipo de dificuldade no decorrer do percurso de escrita. É o que fica evidenciado no relato dos componentes de um dos grupos:

Os marujos responsáveis pelo diário de bordo do encontro anterior relembram nossos desafios e problematizam os desafios de construir um texto coletivo estando a distância. E com muita gratidão, as marujas deste diário enfatizaram o fato de que somente conseguiram realizar suas escritas devido a mediação da Capitã, e sua metodologia utilizada com o grupo, que possibilitou a estas liberdade em dissertar, navegar de forma tão livre e espontânea, ocorrendo harmonia entre as escritas principais e as participações. A capitã chama a atenção sobre o rigor da escrita muito rígida e sua forte influência acadêmica. Sugere que façamos uso das escritas dos diários de bordo para exercitar uma escrita despreziosa. Nos alerta que precisamos nos exercitar, adotando uma escrita menos formal e colocar nossas ideias no papel a fim de que se torne um exercício (M15; M17, 2021, aula 3).

Do ponto de vista didático-pedagógico, ressalta-se que as dificuldades enfrentadas pelos mestrandos no processo de escrita dos diários de bordo são naturalmente compreensíveis. Em primeiro lugar, porque qualquer proposta cujo foco seja o relato de vivências deve

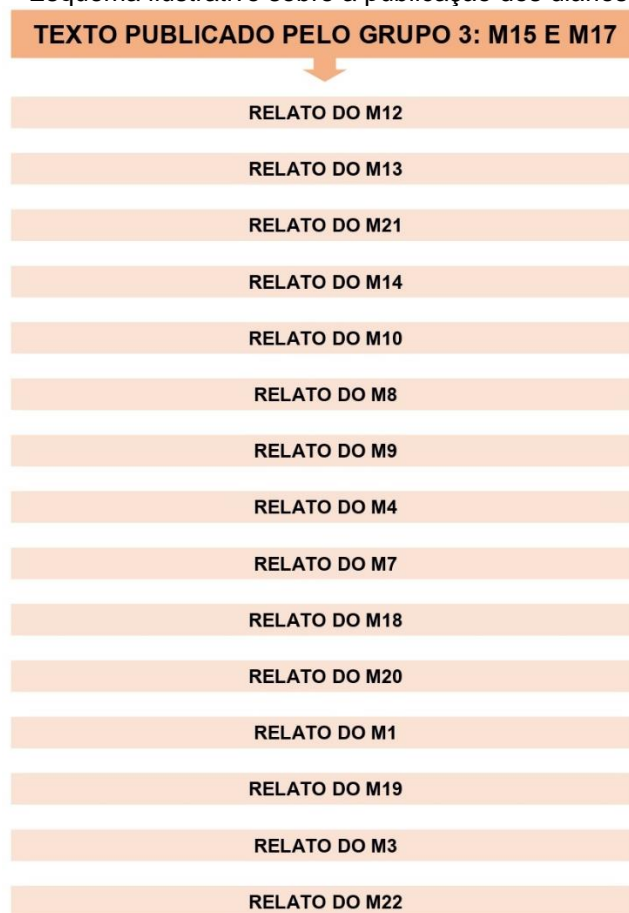
[...] considerar a escrita não como simples ato automático – um ato transparente e mecânico – que traduz (reflete de modo pontual e imparcial) a experiência (o olho que observa) ou a elaboração intelectual (a mente que teoriza) no texto. Evidencia ao contrário que a escrita implica sempre uma intervenção ativa de seleção, interpretação, construção teórica (Colombo, 2016, p. 20).

Em segundo lugar, por ter sido uma experiência nova no percurso de formação acadêmica até então vivenciado pelos mestrandos. Em terceiro lugar, por estarem passando por um período de distanciamento social, com aulas remotas, imposto pela pandemia de Covid-19. Por fim, porque “os diários apresentam uma estrutura narrativa

que é, por sua própria natureza, muito flexível” (Zabalza, 2004, p. 144), não assumindo, portanto, uma forma padrão.

Ainda de acordo com o que se observa na Tabela 5, com exceção da aula do dia 18 de outubro, na qual dois grupos publicaram os primeiros textos, as demais aulas tiveram um grupo incumbido dessa função. Após publicado o primeiro texto, os outros mestrandos seguiram com a escrita, publicando relatos individuais, de forma contínua à primeira postagem. Essa proposta de escrita pode ser melhor visualizada no esquema ilustrado pela Figura 4, o qual retrata o diário de bordo da aula 3, ocorrida em 23 de agosto de 2021.

Figura 4 – Esquema ilustrativo sobre a publicação dos diários de bordo.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se denota da Figura 4, a escrita no diário de bordo é colaborativa, haja vista cada um dos grupos sintetizar e relatar as vivências de uma determinada aula. Essa escrita também é coletiva, visto que o diário vai sendo escrito a partir da contribuição de cada mestrando. Dito isso em forma de metáfora, *o diário vai sendo costurado por todos os mestrandos da turma, com os retalhos adquiridos em cada*

uma das aulas. Da junção desses *retalhos*, tem-se o diário de bordo, termo que remonta às atividades navais e aéreas como um gênero textual em que os dados importantes das viagens eram registrados (Dias, 2021) e que foi adaptado para ser utilizado como uma estratégia de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e práticas educativas.

Outro fator importante que chama a atenção na Figura 4 é que, dos 23 mestrandos matriculados na disciplina, 17 fizeram contribuições ao diário da aula em questão. Além disso, não há *feedback* docente em relação aos relatos feitos pelos estudantes.

No ProfEPT/IFSC, a intenção da estratégia é alcançar os objetivos definidos para a disciplina, contribuindo com a formação e atuação profissional dos mestrandos, seja no campo específico da EPT ou em outros campos do conhecimento. Aposta-se, assim, que tal estratégia está ancorada na perspectiva da reflexão crítica (Freire, 2021) e da formação humana integral ou omnilateral (Ciavatta, 2024; Ramos, 2014). Para tanto, um dos fatores a serem levados em conta é a possibilidade de os mestrandos demonstrarem suas habilidades de reflexão crítica em relação às experiências vivenciadas nas aulas através da escrita crítico-reflexiva ou, em outras palavras, das narrativas crítico-reflexivas (Fortuna *et al.*, 2012).

Arelado a isso, deve-se acrescentar o fato de que “o registro escrito, principalmente exercitado por alunos, permite criar o hábito dos envolvidos de pensar suas práticas cotidianas e a própria aprendizagem, desenvolvendo assim um caráter mais reflexivo” (Souza; Deccache-Maia, 2020, p. 70). Sendo assim, “a escrita do diário mostra-se como um processo cíclico, praxiológico, em que a oportunidade de escrever e refletir gera um movimento de ação-reflexão-ação” (Cañete, 2010, p. 81). Nessa mesma linha, considera-se que “ao escrever, o indivíduo normalmente tem de refletir sobre o que escreverá e por que escreverá. Logo, a escrita é uma atividade geralmente reflexiva, sendo assim uma atividade privilegiada para a auxiliar na reflexão” (Alcântara, 2015, p. 79).

Levando-se em conta essas considerações sobre a escrita, reitera-se que as atividades com o diário de bordo no âmbito da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem ocorreram entre 9 de agosto e 18 de outubro de 2021 e foram realizadas por 23 mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC. Na proposta do curso, a carga horária total dessa disciplina é de 60 horas e, por ser obrigatória, suas atividades são realizadas na modalidade presencial, sendo permitida a realização de até 30%

dessa carga horária a distância (Ifes, 2023). Contudo, de acordo com informações dispostas no AVEA, como anteriormente já explicitado, devido à pandemia de Covid-19, os encontros presenciais foram substituídos por encontros *on-line* síncronos realizados por webconferência. A partir das experiências vivenciadas nesses encontros, os 23 mestrandos foram desafiados a escrever seus diários de bordo. É pela superfície desses diários que se fará um nado nas linhas seguintes, com a intenção de colher elementos acerca de sua forma ou estrutura narrativa.

3.2 NADANDO PELA SUPERFÍCIE DOS DIÁRIOS DE BORDO

Entrando um pouco mais nas águas dos diários de bordo dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, inicia-se esta seção com uma indagação reflexiva: existe uma forma para escrevê-los? A partir dos vestígios encontrados nas produções científicas e acadêmicas e nas experiências relatadas por Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004) e Warschauer (2017), afirma-se que a resposta a essa indagação é negativa, visto que não há uma forma padrão para essa tarefa, tendo em vista que, entre tantos outros aspectos envolvidos, entende-se que o diário é

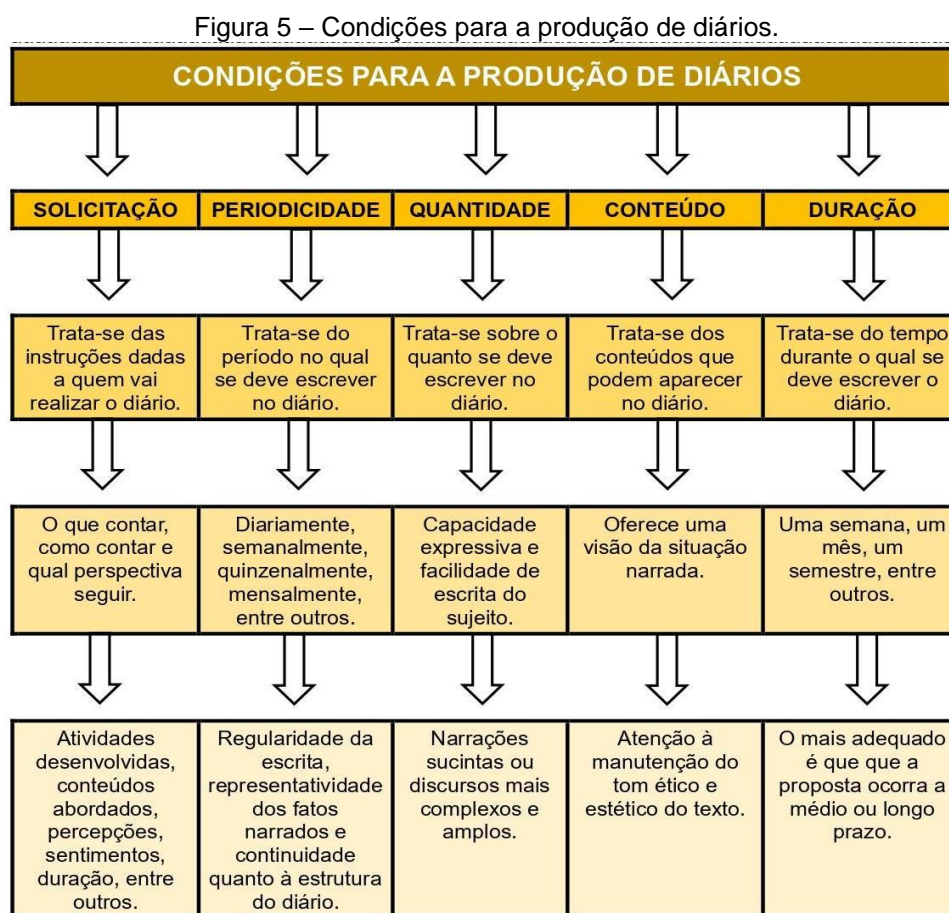
[...] construído por cada sujeito que registra e lhe dá uma forma própria, de acordo com as necessidades que percebe em cada momento, em cada realidade de trabalho, necessidades que podem se referir aos conteúdos propriamente ditos, ao relacionamento com os alunos, às rotinas do trabalho escolar ou outras (Warschauer, 2017, p. 92).

Corroborando esse entendimento de Warschauer (2017), Zabalza (2004) também afirma que os diários apresentam uma estrutura narrativa muito flexível. Dessa maneira:

Em princípio, o diário pode ser escrito de maneira que mais agrade ao autor. O que acontece é que, variando as condições e a forma de fazer o diário, variam também suas possibilidades e suas possíveis contribuições. Dito de outra maneira, o diário servirá para uns propósitos ou outros conforme tenhamos abordado sua realização. Por isso, é importante seguir um certo padrão de condições que se acomodem bem à função que o diário pretende desenvolver em cada ocasião (Zabalza, 2004, p. 144).

Nessa linha, conforme indicado por Zabalza (2004), há cinco condições que devem nortear a proposta de escrita de um diário, a saber: a solicitação, a

periodicidade, a quantidade, o conteúdo e a duração. Os elementos centrais inerentes a essas condições podem ser visualizados na Figura 5.



Fonte: Elaborado a partir de Zabalza (2004).

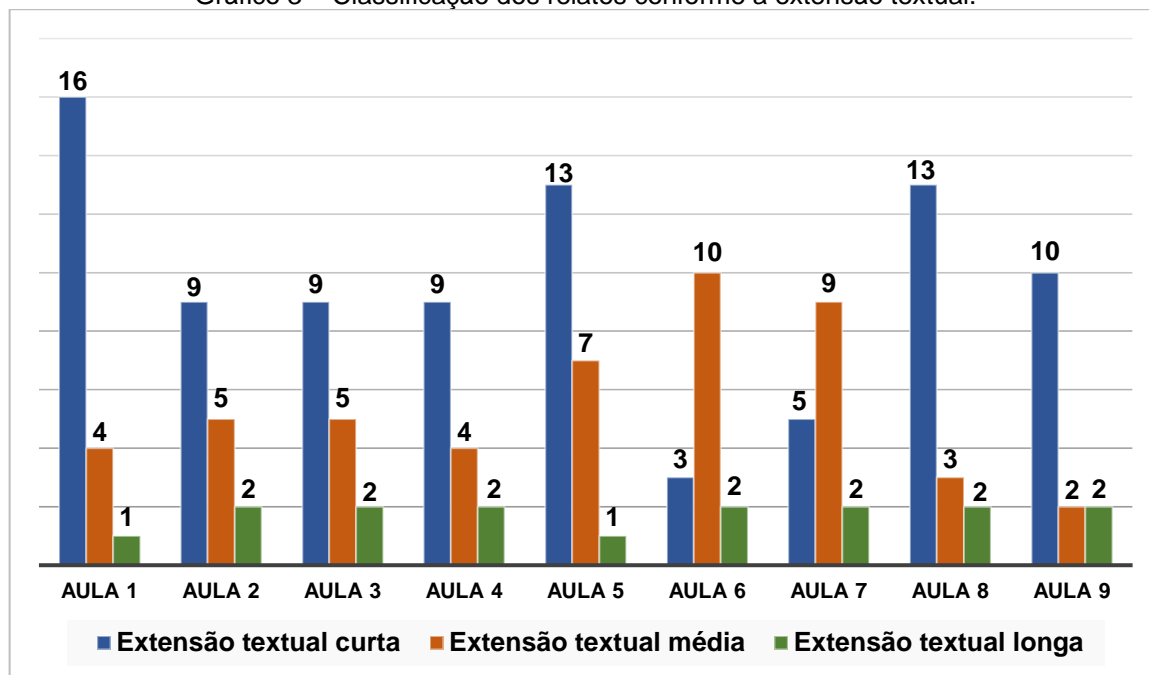
As cinco condições indicadas na Figura 5 e cada um de seus elementos servem como direção para a proposta de escrita dos diários, pois visam auxiliar tanto os idealizadores dessa proposta (professores, por exemplo) quanto os sujeitos escreventes (estudantes ou outros).

Levando em consideração as reflexões antes expostas, fez-se uma revista aos diários produzidos pelos mestrandos, com vistas a vislumbrar sua forma. Para tanto, centrou-se nas seguintes categorias: extensão textual dos relatos (curta, média ou longa), forma de escrita dos relatos (prosaica ou versificada), artefatos utilizados nos relatos (*links*, vídeos, poemas, músicas, etc.), construção textual (simétrica ou assimétrica) e opções vocabulares (uso de saudações, elogios, agradecimentos, despedidas e metáforas).

Para categorizar os diários quanto à extensão textual dos relatos, foram levados em conta os seguintes indicadores: relatos com até 10 linhas foram

classificados com extensão textual curta; entre 11 e 30 linhas, com extensão textual média; e acima de 31 linhas, com extensão textual longa. O Gráfico 3 possibilita visualizar os resultados dessa classificação por aula.

Gráfico 3 – Classificação dos relatos conforme a extensão textual.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Gráfico 3 indicam que apenas 16 (cerca de 11%) dos 152 relatos são classificados como longos. Desses, 10 foram produzidos de maneira coletiva pelos grupos responsáveis pela publicação do primeiro texto referente a cada uma das aulas da disciplina. Entre esses 10 textos, o mais curto, com cerca de 34 linhas ou uma lauda, foi produzido pelo grupo formado pelos mestrados M5, M6 e M7, em forma versificada; o mais longo, por sua vez, com cerca de quatro laudas, foi produzido pelo grupo formado pelas mestradas M15 e M17, em forma prosaica. Nesse entremeio, há relatos com pouco mais de uma, duas, três e quatro laudas, produzidas pelos demais grupos.

Os relatos com extensão textual média somam 49 (cerca de 32%), os quais foram produzidos de maneira individual e publicados na sequência dos relatos dos grupos. Também produzidos de maneira individual, 87 relatos (cerca de 57%) foram classificados com extensão textual curta.

Boa parte dos relatos curtos é constituída por estrutura oracional muito simples de até cinco linhas, com menção aos textos publicados pelos grupos, ao

posicionamento dos colegas ou à aula vivenciada, com poucos detalhes ou reflexão das vivências, conforme se observa nos seguintes exemplos:

Parabéns! Achei sensacional o diário de bordo nos transportar ao tempo das grandes navegações, a leitura me levou ao navio do conhecimento. Meninas, show! Em breve também vou escrever neste diário (M18, 2021, aula 1).

Estimados Colegas Marujos! Que beleza de interpretação da nossa viagem, foi-me inspirador e me trouxe uma satisfação interior ao ler e reler os versos quase poéticos por vocês aqui explanados. A criativa forma dissertativa foi rica em significados e nada cansativa, muito instigadora do aprofundamento dos conceitos e das formas. Gratidão por me proporcionar momento de leitura tão prazeroso (M14, 2021, aula 4).

A aula da semana passada foi muito esclarecedora, pois abordou a inclusão escolar de uma forma que eu nunca tinha pensado. O tema é muito mais amplo do que apenas dar acesso (M10, 2021, aula 5).

Parabéns [nomes dos mestrandos] por esse texto maravilhoso e objetivo, que retratou tão bem como foi essa aula tão intensa. O que marcou para mim nessa aula foi a condução que a professora teve acerca do debate sobre a formação dos professores da EPT (M22, 2021, aula 7).

Pelo que se observa, os relatos com extensão textual curta dão pouca margem para a descrição e reflexão acerca do conteúdo da vivência ou mesmo daquilo que foi relatado pelo grupo que publicou o primeiro texto. Dessa forma, conforme indicado por Zabalza (2004), o conteúdo é uma das condições para a produção de um diário, devendo, entre outros fatores, oferecer uma visão da situação narrada.

Outra categorização dos relatos se deu a partir da forma de escrita, ou seja, se foi realizada em forma prosaica ou versificada. A análise demonstrou que apenas os relatos do grupo 4 (M5, M6 e M7) e da mestranda M14 foram escritos em forma versificada. Os outros 150 relatos foram escritos em forma prosaica, esta que é, por assim dizer, a forma convencional da escrita narrativa. A partir disso, infere-se que, na proposta da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, os mestrandos têm liberdade para produzir o diário fugindo dos padrões convencionais, fato semelhante à experiência compartilhada por Cabral (2019), na qual os estudantes escreveram seus diários a partir de sinopses, poemas, vídeos, cartas, histórias em quadrinhos e outros gêneros textuais. Além disso, eles também têm liberdade para utilizar diferentes artefatos na composição dos relatos: *links*, vídeos, imagens, poemas, entre outros. Acerca disso, foi constatada a utilização de *link* de música no relato do M3; *link* de vídeo no relato do grupo 8 (M8 e M19); vídeo e letra de música e

imagem no relato do M20; cartum e poema no relato da M15; e poema nos relatos da M4 e do grupo 5 (M11 e M20).

Além de se constituírem como um recurso interessante que chama a atenção dos interlocutores, os artefatos antes indicados podem contribuir para a materialização daquilo que Bolsoni (2021) denomina de dimensão estética dos diários de bordo, sobretudo em proposta cuja publicação do diário é feita em um ambiente digital. A escolha dos artefatos não pode ocorrer ao acaso e sim relacionar-se com o tema da aula ou experiência vivida, *contando a história* juntamente com o texto escrito, assim como procedeu a M15 ao inserir o cartum, compartilhado na Figura 6, em seu relato sobre inclusão escolar, diferença e diversidade.

Figura 6 – Cartum utilizado em um dos relatos.



Fonte: Relato da M15 (2021, aula 5).

Outra categoria analisada no diário dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC foi a construção textual. De modo geral, os textos foram construídos com uma certa simetria. Os textos principais (aqueles produzidos por cada um dos 10 grupos) mostraram com maior riqueza descritiva os acontecimentos ocorridos nas aulas e as experiências vivenciadas pelos mestrandos. Salvo algumas exceções, os textos secundários (aqueles publicados na sequência dos textos principais) apresentaram uma escrita com comentários sintéticos direcionados aos textos principais ou a seus autores.

Boa parte dos textos secundários, se forem analisados isoladamente, fora das páginas do diário escrito pelos mestrandos, dificultam a compreensão e apropriação,

pelos possíveis interlocutores, do contexto, dos acontecimentos e das reflexões ocorridos nas aulas. Nesse ponto, é interessante recorrer às ideias de Pereira (2013) para lembrar que, ao produzir um texto, além de escrevermos para nós mesmos, também escrevemos para outros interlocutores. Sobre isso, assevera o autor:

O destinatário da escrita é, ao mesmo tempo, um sujeito realmente existente e um sujeito possível. Realmente existente porque toda escrita dessa natureza pressupõe um leitor, e esse leitor deve ser tomado como referência para o endereçamento das ideias. Suas características, repertório e posição são indicadores para a escolha de estratégias enunciativas e para a escolha do vocabulário. Mas também é um sujeito possível no sentido de se considerar que a escrita deve atravessar o tempo e durar. Portanto, vale investir em um sujeito que ainda-não está lá para ler, tanto no sentido de alguém que ainda-não existe porque não nasceu como alguém que ainda-não chegou ao campo ou não acedeu àquele lugar de interlocutor *desse* texto (Pereira, 2013, p. 214, grifo do autor).

Ainda sobre construção textual, também se nota a simetria nos seguintes aspectos: no início da escrita há, geralmente, uma saudação ou elogio aos colegas e aos relatos feitos pelo grupo que publicou o primeiro texto; a escrita segue com apontamentos sobre os acontecimentos da aula ou sobre os relatos de outros colegas; e o relato é finalizado com uma despedida. Tais aspectos podem ser observados, por exemplo, nas seguintes postagens:

Boa tarde a todos! Parabenizo a dupla pelo belo e criativo texto. Muito sábias as palavras e comparações sobre o diário de bordo e o cotidiano dos nossos estudos aqui no mestrado ProfEPT. Acredito que nossa jornada acadêmica ao longo de 2 anos neste mestrado nos proporcionará um desbravamento de novos mares, olhares e formas de pensar, não só a educação, mas nos meandros que a rodeiam e a complementam. Saber navegar neste turbulento e desafiador mar, e ser orientado por experientes navegadores nos tornam mais confiantes e sábios para melhor contribuir para educação como um todo (M8, 2021, aula 1).

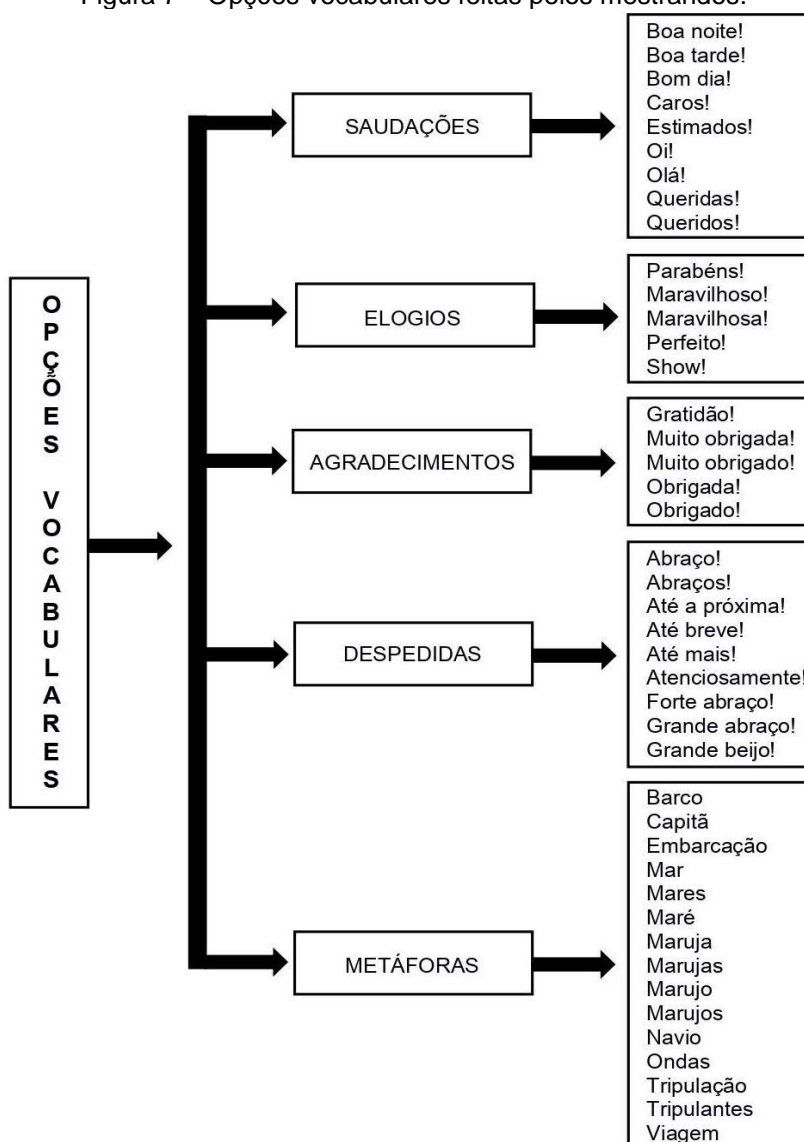
Boa noite! Ao entrar na embarcação na aula passada percebi a oportunidade de ser auxiliado da capitã e aprender com toda a situação. Usamos o recurso visual para interagir melhor com toda a tripulação e expor as abordagens sobre alunos. Ufa, Mizukami! Senti a paixão de estar numa sala de aula. Abraços (M7, 2021, aula 3).

Bom dia navegantes! Ao ler o diário de bordo dos colegas Fábio e Roberto, senti que a viagem foi eletrizante. Muitos mergulhos terão pela frente para que eu possa resgatar os conhecimentos tratados nesta viagem, que novamente não pude embarcar no dia e horário combinado, mas já sinto os respingos dos profícuos mergulhos que fizeram, que na medida do possível farei solitária, porém não menos motivada para compartilhar meus aprendizados. Os desafios se multiplicam na imensidão desde mar, mas enquanto o farol que nos guia iluminar, estaremos firmes nesta viagem! Abraços fraternos (M12, 2021, aula 8).

Queridos colegas! Vocês fizeram um fechamento brilhante e abrangente nesse diário. Realmente foi uma aula e um encontro marcante com a presença da professora [nome da professora da disciplina] e dos professores [nomes de dois professores do curso] e vocês abordaram muito bem tudo o que foi discutido nesse encontro. Gostei muito da forma que vocês descreveram as atividades, as falas e reflexões de cada grupo, não deve ter sido nada fácil. Vocês fecharam com chave de ouro e merecem um parabéns bem forte (M19, 2021, aula 9).

A simetria ainda foi notada nas opções vocabulares feitas pelos mestrandos para a construção de seus relatos. Nessa direção, foram identificadas palavras que indicam saudações, elogios, agradecimentos, despedidas e metáforas. A Figura 7 reúne as principais palavras utilizadas pelos mestrandos dentro de cada conjunto vocabular.

Figura 7 – Opções vocabulares feitas pelos mestrandos.



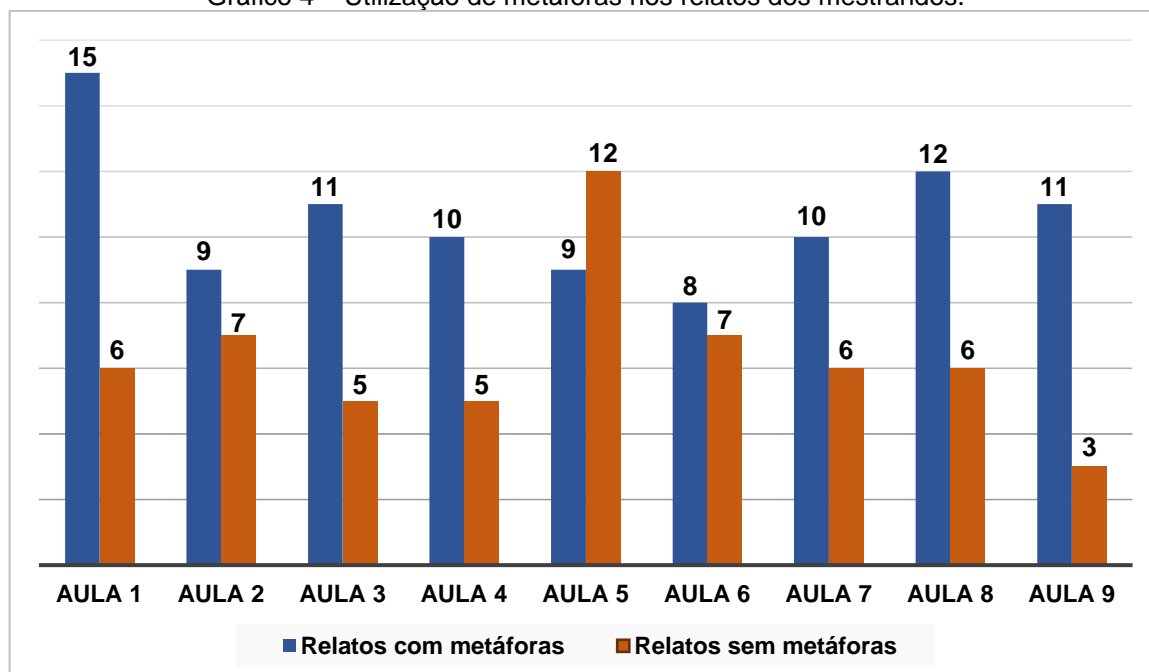
Fonte: Elaboração própria.

Entre as opções vocabulares constantes na Figura 7, chamam a atenção as metáforas, as quais, em suma, remetem ao contexto de navegação, materializadas em palavras como navio, navegar, capitã, tripulação, mar, viagem, marujos, entre outras, conforme se nota no trecho de um dos relatos:

Nosso **navio** ajustou suas **velas** para **navegar** às 08h30min, a **capitã** com paciência aguardou até às 8h39min a chegada de toda **tripulação**. O **mar** estava tranquilo, porém os **navegantes** sabiam que nesta **expedição** ainda aguardava muitos acontecimentos, afinal, **navegar** no **mar** do conhecimento exige concentração e um esforço para lidar com os reveses. Tivemos nesta **viagem** muitas **turbulências**, mas estas não impediram que atingíssemos nosso objetivo do aprendizado. Somos **marujos** fortes, que não se debatem por **ondas** revoltosas e obstáculos que possam surgir nesta trajetória. O dia estava feio, com chuvisco e sem o brilho do sol, mas a energia e o calor dos corações dos **marujos** bem como de nossa **capitã** guiaram nossa caminhada descobrindo e agregando um aprendizado novo (M12; M21; M22, 2021, aula 2, grifos nossos).

Tanto em relatos produzidos pelos grupos quanto naqueles escritos de modo individual, há a presença de metáforas, conforme constata-se na síntese realizada em cada uma das aulas, apresentada no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Utilização de metáforas nos relatos dos mestrandos.



Fonte: Elaboração própria.

Pelo que se observa do Gráfico 4, em 95 relatos (62,5%) os mestrandos utilizaram-se de metáforas e em 57 deles (37,5%) esse recurso não foi empregado.

Em todas as aulas, há a presença dessas figuras de linguagem, sendo que apenas na aula 5 os relatos sem metáforas superam aqueles com esse recurso linguístico.

O contexto pandêmico e de aulas remotas no qual estavam inseridos e a incipiente experiência com a escrita do diário de bordo talvez possam justificar a dificuldade dos mestrandos em construir seus textos de forma mais detalhada e crítica, e sem fazer o uso demasiado de metáforas, com palavras ou expressões ligadas às navegações ou à aviação, berço originário do gênero textual. A utilização de metáforas em um texto pode ser um indicativo de desenvolvimento da habilidade de escrita e da capacidade de reflexão do sujeito escrevente, mas o uso demasiado desse recurso linguístico pode descaracterizar a finalidade da escrita e comprometer a compreensão da mensagem a ser passada aos possíveis interlocutores.

É notório que o uso das metáforas foi empreendido pelos escreventes como forma de adequar a escrita ao instrumento diário de bordo, também utilizado para relatar experiências vivenciadas nas navegações ou aviação. Todavia, na proposta da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC, tal instrumento possui finalidades pedagógicas e visa contribuir tanto com o desenvolvimento de habilidade de escrita crítico-reflexiva quanto com a formação omnilateral dos mestrandos, não mantendo relação com diários de bordo empregados com o objetivo de registrar dados e acontecimentos de viagem. Sendo assim, o uso das metáforas deve ser feito com bastante cautela.

Ao nadar pela superfície das produções dos mestrandos, foi encontrada uma série de elementos relacionados à sua forma: extensão textual, forma de escrita, artefatos utilizados, construção textual e opções vocabulares. É notório que não se pode perder de vista esses elementos no processo de escrita nem aqueles relacionados às condições mencionadas por Zabalza (2004): solicitação, periodicidade, quantidade, conteúdo e duração. Isso porque a intenção é que o diário seja não apenas um registro escrito das experiências vivenciadas, mas também um recurso formativo, de pesquisa, de reflexão crítica, entre outros.

Diante do exposto, pode-se dizer que uma das formas de o diário contribuir com a formação dos mestrandos do ProfEPT/IFSC dentro da perspectiva omnilateral é através da escrita crítico-reflexiva. Mas que elementos caracterizam esse tipo de escrita? É possível identificá-los no conteúdo dos diários? São respostas a essas indagações que se buscará em um mergulho mais profundo nos diários produzidos.

3.3 UM MERGULHO EM BUSCA DA ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA

Entre outras situações, convém escrever um diário “quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso [...]” (Zabalza, 2004, p. 143). Em seu estudo, Zabalza (2004) também possibilita a compreensão de que o conteúdo é um dos fatores primordiais da escrita de um diário, devendo oferecer uma visão da situação ou dos fatos narrados. De acordo com Porlán e Martín (1991), as situações a serem descritas podem referir-se ao professor, aos estudantes e à comunicação didática. Dessa forma, conforme se denota de Fortuna *et al.* (2012), as narrativas podem assumir características mais descritivas ou mais crítico-reflexivas, a depender, inclusive, da capacidade expressiva e da facilidade de escrita do sujeito escrevente.

A título de síntese, com base no disposto por Fortuna *et al.* (2012), entende-se que a narrativas descritivas são sintéticas; expressam expectativas gerais que o estudante acredita serem pertinentes; apresentam poucos detalhes sobre os fatos vivenciados, omitindo atividades e aspectos relevantes; não contêm referências aos colegas pelos seus nomes, são centradas no próprio estudante e em suas impressões; a descrição e a explicação dos fatos são feitas através do senso comum; podem conter tanto a simples anexação de um texto ou a cópia de parágrafos de textos sem referência à autoria; contêm poucos aspectos teóricos. Por seu turno, pode-se dizer que:

As narrativas crítico-reflexivas têm como característica geral a descrição mais detalhada que interroga o cotidiano e estranha as certezas. Há diálogo do estudante consigo, com o grupo, com os docentes e com os autores. Outro aspecto interessante é a retomada de fatos narrados anteriormente, da relação com outras vivências e com outras disciplinas (Fortuna *et al.*, 2012, p. 456).

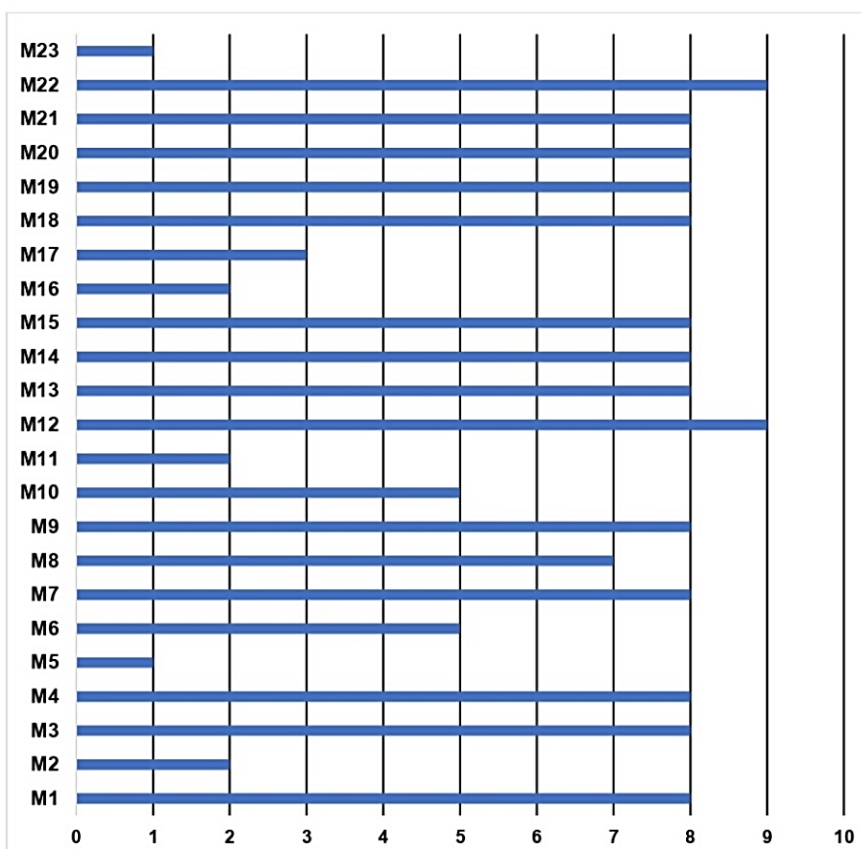
Essas características corroboram com os fatores mencionados por Colombo (2016), quando discute sobre os aspectos que devem ser considerados na produção de uma narrativa reflexiva, quais sejam: levar a sério outras vozes e outras perspectivas, colocando-se em posição de escuta do outro; não renunciar de fazer a pergunta incômoda aos seus interlocutores, isto é, exercício de crítica; e aceitar e não ocultar o poder de quem escreve, assumindo a responsabilidade por aquilo que

escreve. Diante do exposto, não há como negar a importância da escrita narrativa no percurso acadêmico e profissional, haja vista:

[...] que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação (Passeggi, 2021, p. 94).

Com a companhia de Fortuna *et al.* (2012), Colombo (2016), Passeggi (2021) e outros autores, foi dado um mergulho nos diários de bordo, em busca da escrita crítico-reflexiva ou da reflexão crítica na escrita dos mestrandos. Esse mergulho, em primeiro plano, possibilitou verificar a quantidade de relatos feita por cada um dos mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC no decorrer das nove aulas da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, ofertada no segundo semestre de 2021. O Gráfico 5 contabiliza essa quantidade, levando-se em consideração apenas os relatos feitos de maneira individual.

Gráfico 5 – Quantidade de relatos feitos por cada um dos mestrandos.



Fonte: Elaboração própria.

As informações do Gráfico 5 indicam que uma parte dos mestrandos (cerca de 9%) interveio nos diários de bordo com a escrita e publicação de nove relatos, a maioria deles (cerca de 52%) contribuiu com oito relatos, uma pequena parte (cerca de 4%) fez sete intervenções e boa parte dos mestrandos (cerca de 35%) fez entre um e cinco relatos.

Diante das informações, é preciso direcionar o olhar para os mestrandos que escreveram entre um e cinco relatos e questionar se, para estes, os objetivos formativos da disciplina e da estratégia proposta foram efetivamente alcançados. Tal questionamento é importante tendo em vista que, conforme apresentado no Gráfico 3, a maioria dos relatos foram produzidos com extensão textual curta, muitos dos quais não possibilitam visualizar em detalhes os acontecimentos vivenciados nas aulas, conforme se observa em dois desses relatos:

Olá marinheiros!! Quase fico no porto... Que emoção ler o diário!!! Acabei fazendo uma viagem ao meu passado, onde fui alfabetizada com o livro Barquinho Amarelo!!! Meu primeiro livro! Tive uma professora maravilhosa que me ensinou a fazer um barquinho de papel! Alguém lembra do livro? Sabem fazer um barquinho, duvido vocês fazerem??? E agora retorno nesse grande NAVIO... UAU!!!! (M5, 2021, aula 1).

Que fantástica a abordagem de vocês meninas [nomes das mestrandas]. Parabéns! Pude além de rever a temática e as ideias de nossa primeira aula, tive a oportunidade de aprender com vocês a origem do termo. Não tem muito tempo que embarcamos nessa viagem, no entanto, já enfrentamos o mar calmo e o mar revolto, dias ensolarados e a tempestade. O mais importante de tudo isso é saber que apesar das dificuldades, sobretudo durante as turbulências, continuamos navegando e temos certeza que não estamos em um barco à deriva. (M23, 2021, aula 1).

Os relatos referenciados foram produzidos por mestrandos que fizeram apenas uma publicação no diário de bordo e, como se nota, podem ser enquadrados como narrativas descritivas, contendo algumas das características mencionadas por Fortuna *et al.* (2012), a saber: apresentam poucos detalhes sobre os fatos vivenciados na aula, há omissão de atividades e aspectos relevantes da vivência e não fazem menção a aspectos teóricos da disciplina. A linguagem metafórica também é uma marca forte nos dois relatos, demandando aos possíveis interlocutores realizar inferências ou voltar ao primeiro texto do diário, a fim de descobrir, por exemplo, a abordagem adotada pelas mestrandas-escritoras, a temática tratada, as ideias da primeira aula da disciplina e a origem do termo “diário de bordo”.

De posse das informações iniciais, mergulhou-se um pouco mais no conteúdo dos diários de bordo em busca de outros vestígios que pudessem caracterizar a escrita como crítico-reflexiva. Considerando o extenso volume de material produzido e publicado pelos mestrados durante o desenvolvimento da proposta, para fins de análise neste ponto, optou-se pela escolha do primeiro texto publicado em cada uma das aulas, com exceção da aula do dia 18 de outubro, a partir da qual foram escolhidos dois textos escritos por dois grupos distintos de mestrados. Para a análise, foram levadas em consideração os seguintes aspectos: estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas nas aulas e os aspectos teórico-práticos da disciplina (menção a um ou mais autores/textos de referência estudados); descrição detalhada das experiências vivenciadas nas aulas, a partir do questionamento das mesmas, fundamentada em aportes teóricos da disciplina (autores/textos); diálogo com múltiplas vozes na narrativa das experiências vivenciadas (vozes dos sujeitos escreventes, colegas, professores, autores, entre outras); retomada de fatos vivenciados em outras experiências, relacionando-os às experiências vivenciadas nas aulas; e posicionamento pessoal em relação às experiências vivenciadas. A Tabela 6 apresenta uma síntese acerca dos resultados encontrados a partir da análise dos textos produzidos por cada um dos grupos de mestrados.

Tabela 6 – Aspectos crítico-reflexivos encontrados nos textos produzidos pelos mestrados.

| Texto | Aspectos crítico-reflexivos | | | | |
|-------|---|--|---|---|---|
| | Estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas nas aulas e os aspectos teórico-práticos da disciplina (menção a um ou mais autores/textos de referência estudados) | Descrição detalhada das experiências vivenciadas nas aulas, a partir do questionamento das mesmas, fundamentada em aportes teóricos da disciplina (autores/textos) | Diálogo com múltiplas vozes na narrativa das experiências vivenciadas (vozes dos sujeitos escreventes, colegas, professores, autores, entre outras) | Retomada de fatos vivenciados em outras experiências, relacionando-os às experiências vivenciadas nas aulas | Posicionamento pessoal em relação às experiências vivenciadas |
| 1 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 2 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 3 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 4 | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |
| 5 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 6 | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

| | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 8 | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |
| 9 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| 10 | Não | Não | Sim | Sim | Sim |

Fonte: Elaboração própria.

As informações da Tabela 6 demonstram que somente nos textos 4, 6 e 8 são verificados vestígios consideráveis sobre o estabelecimento de relações entre as experiências vivenciadas nas aulas e os aspectos teórico-práticos da disciplina, com menção a um ou mais teóricos/textos de referência estudados. Nos textos 4 e 8, os foram feitas referências aos teóricos Maria da Graça Nicoletti Mizukami e António Nóvoa, conforme se verifica nos respectivos trechos:

OS VERSOS DE OURO DE PITÁGORAS – versão jornada do ProfEPT:

1. Honra em primeiro lugar a tua capitã, como manda a lei.
2. Lembra-te dos diários anteriores. A voz da experiência (Mizukami) nos mostrou as abordagens nesta jornada.
3. A seguir, reverencia o juramento que fizeste.
4. Faça saudações às marujas ilustres [nomes das mestrandas], que cheias de bondade e luz, demonstraram respeito e coragem nas suas falas.
5. Homenageia, então, os espíritos terrestres e manifesta por eles o devido respeito. A visionária [nome da professora convidada para a aula] nos mostrou sobre as abordagens do ensino, numa perspectiva divina, que existe vida terrena juntamente com o mundo teórico (M5; M6; M7, 2021, aula 4).

Após a reflexão e debate sobre o texto, nos é apresentado algumas definições de verbetes do professor português António Nóvoa, que em seu trabalho sobre “Um alfabeto da formação dos professores”, nos elucida termos bastante interessantes e os contextualiza no ambiente escolar formativo dos docentes. Os significados dos termos como: obrigações, humanidade, kits, obrigações éticas, trabalho docente e etc., tomam outro sentido. Quando se forma um professor se forma na consciência no modo como se faz (M8; M19, 2021, aula 8).

No texto 6, verifica-se a descrição mais detalhada das experiências vivenciadas, com uma relativa presença de vestígios mais críticos na escrita dos mestrandos, os quais lançaram mão das ideias de Paulo Freire, Dermeval Saviani e Selma Garrido Pimenta e António Nóvoa para fundamentar as vivências narradas, conforme se verifica no seguinte trecho:

A fala de Freire contribui com a formação de professores em virtude da profissionalização. Ser professor demanda formação e se o professor não estiver em permanente formação, onde vamos discutir temas como a inclusão, por exemplo. A socialização, o debate, o diálogo, a leitura, que a formação continuada possibilita, é que faz o educador. “A gente se faz educador. A gente se forma educador permanentemente”. [...] Durante a aula,

foi mostrada a Linha do Tempo – História da Formação de Professores, por intermédio do texto de Saviani. Dois aspectos importantes descritos por Saviani 2009: A precariedade das políticas formativas que não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país e uma certa depreciação do aspecto pedagógico presente no ethos dos professores universitários brasileiros. [...] Selma Garrido Pimenta fala que ser professor tem que ser visto como uma profissão e não como um bico. Por exemplo: Uma pessoa que tem bastante conhecimento de informática e é um excelente profissional e que nas horas vagas dá aula de informática. Cabe ressaltar que “dar aulas de informática nas horas vagas” não é ser professor. Se o profissional se encontra em sala de aula, ele é um professor e portanto, precisa se profissionalizar. [...] Sugeri-se assistir à live de Antônio Nóvoa, intitulada “Os professores salvaram a escola” – Formação em tempos de Pandemia. Exemplo: Professores alfabetizando crianças sem o domínio das tecnologias (M2; M4, 2021, aula 6).

Ao fazer uma revista por todo o texto, notou-se que as mestrandas M2 e M4 caminharam no sentido da narrativa crítico-reflexiva, enfatizando na escrita alguns dos aspectos destacados por Fortuna *et al.* (2012) e Colombo (2016), merecendo uma breve descrição sobre o texto. No roteiro adotado no texto, as autoras iniciam a escrita com o título da escritura: “Diário de Bordo”; em seguida, marcam o local e data da escrita: “Florianópolis, 20 de setembro de 2021”; continuam o texto fazendo uma breve introdução, com referência ao tema abordado na aula anterior: “Educação Inclusiva”; fazem menção às inquietações dos colegas e dão indicativo dos objetivos da aula: “analisar as políticas e ações de formação de professores para EPT no Brasil e refletir acerca das trajetórias e professores marcantes na formação escolar”; seguem o relato destacando pontos importantes da aula, com referência às falas da professora da disciplina, dos colegas e de autores (Freire, Saviani, Pimenta e Nóvoa); esboçam um confronto entre a legislação educacional e a visão teórica acerca da formação de professores: “A LDB muda um pouco o perfil dos sujeitos que estão aptos a exercer a docência. Formação mínima para o exercício da docência, que consta na LDB é uma coisa. Formação continuada para o exercício da docência ou inacabamento, segundo Paulo Freire, se trata de uma outra questão, que é distinta da formação mínima para o exercício da docência. A formação pedagógica dos professores da EPT pode se dar por complementação, por meio de Pós-Graduação.”; apresentam um posicionamento em relação ao tema abordado e encerram o diário com a assinatura, seguida de um pensamento de Paulo Freire para reflexão: “O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.”

Escrever o diário dentro da perspectiva crítico-reflexiva, com riqueza de detalhes e fundamentado em bases teóricas, é uma tarefa complexa e demanda atenção aos fatos vivenciados, pesquisa e mobilização de uma leitura de mundo. Esse exercício pode contribuir com a auto(trans)formação (Passeggi, 2021) e com o desenvolvimento da reflexividade crítica (Colombo, 2016) dos mestrandos em situação de ensino-aprendizagem.

Pelas informações da Tabela 6, constata-se, ainda, que nos 10 textos analisados há a presença, em maior ou menor medida, do diálogo com múltiplas vozes na narrativa das experiências vivenciadas, com destaque para as vozes dos próprios sujeitos escreventes, dos demais colegas da turma e da professora da disciplina, algumas vezes nominados metaforicamente, como é possível verificar em um dos trechos:

Iniciamos nossa atividade da aula passada sobre qual a função da escola nas diferentes abordagens teóricas. Observamos que escola é nas diferentes abordagens, onde o processo de ensino aprendizagem se materializa. [...] Segue o barco.... E os próximos marujos fazem o interessante exercício de relacionar os exemplos que trouxemos na aula passada com as diferentes abordagens teóricas a respeito da concepção de professor. Constata que a maioria dos exemplos trazidos na aula anterior está relacionado à abordagem tradicional. Mas também trazem alguns exemplos das demais abordagens. [...] Seguindo a correnteza.... os próximos marujos apresentaram sobre as concepções de ensino aprendizagem, as diferentes formas de condução de para a aprendizagem acontecer. A capitã alerta que o papel principal da escola em qualquer perspectiva teórica, é sempre, trazer para todos os alunos os saberes historicamente construídos ao longo da do tempo (M15, M17, 2021, aula 3).

A exemplo do texto produzido pelas mestrandas M15 e M17, nos demais também se nota uma forte presença das vozes dos sujeitos escreventes, dos demais colegas da turma, da professora da disciplina e de outros sujeitos. Por outro lado, em sete dos dez textos há ausência de vozes teóricas, nomeadamente daquelas que integram as bases da disciplina. Ao navegar pelos cinco módulos da disciplina, apresentados na Tabela 5, constatou-se que, no decorrer do período proposto para a escrita do diário de bordo, os mestrandos tiveram acesso a materiais produzidos por António Nóvoa e Pâmela Vieira, Bernard Charlot, Debora Diniz, Demerval Saviani, François Dubet, Guacira Lopes Louro, Heloisa Maria Gomes e Hiloko Ogihara Marins, Jacques Delors, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Roberto Vatan dos Santos, Sacristán Gimeno, Suzana Burnier, entre outros. Todavia, em apenas três dos textos escritos pelos grupos há referência a

António Nóvoa, Demerval Saviani, Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Paulo Freire, o que caracteriza a maioria dos escritos como narrativas descritivas, por conterem poucos aspectos teóricos, conforme ressaltado por Fortuna *et al.* (2012),

Nos 10 textos, os mestrados também fazem uma retomada de fatos vivenciados em outras experiências, buscando relacioná-los às experiências ocorridas nas aulas ou em outros contextos. Um dos trechos escritos pelos mestrados M8 e M19 ilustra bem esse aspecto:

A colega [nome da M9] continuou a reflexão destacando a importância e utilidade dos diários que estamos realizando. Frisou a questão da formação docente e a necessidade da formação contínua do professor com a contribuição dos docentes e suas ricas experiências, saberes e práticas. [...] A colega [nome da M13] compartilhou sua experiência com a educação, sendo que antes trabalhava em uma empresa de engenharia e passou a ser servidora pública. Observa que alguns colegas engenheiros optaram pela carreira docente, mas que apesar de terem conhecimento sentiram dificuldades por não terem a prática docente ou a didática. O depoimento da colega [nome da M4] emocionou os colegas ao dizer o quanto os saberes compartilhados nessa disciplina têm causado mudanças e transformação em sua maneira de pensar [...]. A colega [nome da M16] acrescentou o quanto o professor pode causar impacto nos alunos e a diferença que isso faz em nossas vidas (M8; M19, 2021, aula 8).

Além desse aspecto, percebeu-se que os mestrados demarcam nos textos seu posicionamento pessoal em relação às experiências vivenciadas ou aos textos lidos, seja de forma mais explícita ou implícita, conforme apresenta-se no seguinte trecho:

Ficou evidente que a formação acadêmica não é sinônimo de formação pedagógica para a docência. O fato de um docente ter ampla formação acadêmica não significa que o mesmo esteja preparado para o exercício da docência, pois a formação acadêmica não prepara o docente para enfrentar as dificuldades e desafios que a docência exige. É preciso que haja formação pedagógica para educação profissional para os docentes de todas as áreas, para que haja conexões entre as diversas disciplinas. Somente desta forma é possível diminuir a fragmentação dos currículos (M9; M10, 2021, aula 7).

Considerando as condições de produção das narrativas, tais como o contexto de aulas remotas imposto pela pandemia da Covid-19 e o contato incipiente com a escrita coletiva de um tipo textual provavelmente pouco familiar, é preciso ponderar que os mestrados se esforçaram e foram encorajados a tratar a escrita no diário de bordo como um recurso formativo crítico-reflexivo. Evidencia-se que buscaram retratar as experiências vivenciadas nas aulas, interpretando-as a partir da leitura de mundo

que dispunham naquele momento específico da trajetória acadêmica. Em outras palavras, tomando por base as ideias de Freire (2004), tentaram fazer uma reflexão crítica sobre a prática vivenciada, utilizando-se das ferramentas que tinham em mãos e das orientações da professora da disciplina, a quem nomearam de “Capitã”, em suas escrituras.

Pelo exposto, percebe-se a importância da orientação docente quanto aos rumos da proposta, a qual deve ser bem explicitada no momento da “solicitação”, esta que é uma das cinco condições para a produção de diários compartilhada por Zabalza (2004). Tendo isso em vista, consoante ao exposto por Fortuna *et al.* (2012), nessa orientação, o docente pode se guiar por três grandes preocupações, quais sejam: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Ciente de seu papel e do potencial transformador das estratégias que utiliza em sua prática, o docente pode contribuir sobremaneira para que os mestrandos contem uma história com historicidade, articulando, na escrita, três dimensões indissociáveis referidas por Pereira (2013): a língua, a linguagem e o dizível. Acerca disso, o autor complementa:

A escrita produz-se no limiar do próprio sujeito, no limiar do que existe, na delicada e sutil faixa entre o pensamento e a palavra. Ao escrever, articulamos indissociavelmente três dimensões: a língua, a linguagem e o dizível. A língua, com suas condições, regras, operações, protocolos, correspondências, fazendo as vezes de substrato para o pensamento poder aderir e se desenvolver. A linguagem, aqui (p. 215) entendida como o arranjo estratégico do discurso em funcionamento, o modo de dizer, proferir, enunciar, narrar, interpelar, proclamar, persuadir, sugerir, induzir etc. E o dizível, por fim, efeito do entrelaçamento entre a palavra e o olhar, aquilo que, porque é possível ser visto e pensado, é possível ser dito – ou, ao contrário, porque é possível ser dito, é possível ser visto e pensado (Pereira, 2013, p. 216).

De fato, não se pode perder de vista que o diário de bordo é um gênero textual narrativo que conta uma história: de seus autores e das experiências pelas quais passaram em sala de aula ou em outros espaços educativos. Contá-la é uma tarefa complexa, devendo seus escritores mobilizar sua leitura de mundo e dialogar com outras vozes. Também precisam deixar sua marca no texto, como autoridades que são, que falam e refletem criticamente sobre o que vivenciam.

Na história contada, além dos aspectos antes mencionados, é preciso considerar outros inerentes, por exemplo, ao objetivo e ao tema central de cada aula. Esses aspectos devem ser claramente explicitados pelos mestrandos, de preferência

nas linhas iniciais do texto, demarcando *as águas por onde se deve navegar*. Também precisa haver a demarcação do tempo e do espaço nos quais as experiências aconteceram, bem como dos sujeitos participantes dessas experiências: estudantes, professores, autores, entre outros. Diante disso, acredita-se que esses aspectos também caracterizam a escrita crítico-reflexiva nos diários de bordo e em outros textos narrativos produzidos no meio acadêmico ou em espaços da vida social e profissional.

Freire (2021) mostra a importância da reflexão crítica sobre a prática como constituinte dos processos formativos. Essa reflexão pode acontecer por meio da escrita registrada em diários de bordo ou em outros tipos de diários, os quais, conforme Holly (1989 *apud* Zabalza, 2004), podem ser diferenciados em função da modalidade de narração que que emprega, a saber: jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva e criativa e poética. Fortuna *et al.* (2012) destacam que as narrativas podem ser descritivas ou crítico-reflexivas. Colombo (2016) fala sobre narrativas reflexivas, nas quais são imprescindíveis a presença de outras vozes, do exercício de crítica e do poder de quem escreve. Por seu turno, Passeggi (2021) relata sobre a necessidade reflexividade narrativa na escrita.

Mesmo com denominações diferenciadas, o que não se pode perder de vista é o papel formador assumido pelas narrativas na vida de quem escreve. Também não há como negar a importância do registro escrito no percurso formativo e profissional dos mestrandos, seja pelos fatores referentes à autorreflexão, mencionados por Heemann e Townsend (2015), à auto(trans)formação, mencionados por Passeggi (2021), ou à historicidade, mencionados por Warschauer (2017):

O Registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e sua superação, dando coragem para enfrentar os novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas (Warschauer, 2017, p. 95).

Os registros possibilitam, ainda, olhar para nossa própria evolução enquanto sujeitos escreventes e para aqueles que compartilham conosco esse processo, auxiliando “[...] o estudante a organizar seu pensamento, sua vivência e suas buscas teóricas” (Fortuna *et al.*, 2012, p. 458). Eles permitem, também, ressignificar a prática cotidiana nos espaços de atuação profissional a partir das práticas vivenciadas no seio

acadêmico. E contribuir para essa resignificação não seria o papel primordial de um mestrado profissional como o ProfEPT? Talvez esse papel seja perceptível, por exemplo, em um trecho do relato dos mestrandos M8 e M19:

Estamos na reta final da nossa jornada, navegando e atracando em mais um dos portos do conhecimento e a cada relato no diário de bordo nossos saberes vão sendo lapidados, tornando-se mais apurados, críticos e atuais. [...] A capitã, professora [nome da professora] elogiou a capacidade dos colegas de fazer a síntese. Reforçou que temos saberes e conhecimentos diferentes que precisam ser compartilhados e acentuou a importância do binômio Trabalho e Educação, sendo que a educação deve ser integral, vista como um todo. [...] A professora [nome da professora] continuou destacando pontos importantes, como a valorização dos conhecimentos diversos, das vivências do mundo do trabalho e da formação integral dos estudantes. Na fala de alguns colegas, foi nítida a observância de como a diversidade das metodologias de ensino podem ser transmitidas. Exemplo disso é o nosso próprio diário de bordo que possibilita resgatar a importância da aula, afirmação reforçada pela colega [nome da M15]. O diário de bordo é uma construção coletiva que registra semanalmente o nosso percurso formativo e pode ser replicado em outros contextos e formações escolares. Como exemplo, o colega [nome do M3], citou a prática bem-sucedida do diário de bordo em sua turma. Foi enfatizado também, o quanto as gravações das aulas ajudam os colegas que, por algum motivo, não podem assistir às aulas ao vivo (M8; M19, 2021, aula 8).

Como se vê, no decorrer do processo, os registros vão auxiliando os mestrandos a tomar consciência sobre o próprio processo de mudança cognitiva, através da escrita crítico-reflexiva, ou da reflexividade narrativa "[...] entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas" (Passeggi, 2021, p. 96).

Tendo em vista colaborar ainda mais com a formação dos mestrandos das próximas turmas do ProfEPT/IFSC, auxiliando-os a enfrentar os desafios surgidos no caminho, é que se propôs o produto educacional denominado de "Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo". Todo o processo será apresentado nas próximas páginas, com ênfase nas etapas de elaboração, aplicação, avaliação e validação.

4 UM GUIA COMO COMPANHEIRO DE VIAGEM NO PERCURSO DE ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA

Os produtos educacionais são recursos importantes que integram os programas de mestrado e doutorado profissionais nas áreas de Ensino ou da Educação, concebidos pelos estudantes a partir de suas pesquisas de dissertação ou tese e com auxílio dos professores orientadores. Para essa tarefa, é preciso estar atento, por exemplo, às orientações dos professores, aos referenciais teóricos, aos resultados das pesquisas, às finalidades do produto que se deseja desenvolver e, no caso do ProfEPT, a dispositivos tais como o Documento Orientador de APCN da Área de Ensino (Capes, 2023) e a Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023, que aprova o seu Regulamento Geral (Ifes, 2023). Na sequência, explicitamos o desenvolvimento do produto vinculado à presente pesquisa.

4.1 CONCEPÇÃO

Antes de iniciar o curso de mestrado no IFSC, dispunha apenas de conhecimentos incipientes sobre o que seriam os produtos educacionais, quais os procedimentos necessários para desenvolvê-los e quais as finalidades de seu uso. De antemão, recordo-me de uma ou outra situação durante o curso de graduação em Pedagogia (2007-2011), envolvendo discussões sobre as modalidades de mestrado que os estudantes poderiam optar em cursar após concluída a graduação. Aproveitando-se das ideias de Mendonça *et al.* (2022), também não tinha noção aprofundada do que continha e do que estava contido nesse tipo de produção acadêmica integrante de cursos de mestrados e doutorados profissionais nas áreas de Ensino ou da Educação.

Os horizontes acerca dessa questão ampliaram-se a partir do primeiro semestre do ProfEPT, durante as atividades das disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Seminário de Pesquisa, nas quais os estudantes da turma foram instigados e desafiados a dar os primeiros passos em direção às pesquisas e aos produtos educacionais que pretendiam desenvolver na trajetória do curso. A partir daí, foram muitos momentos nos quais vieram à tona as discussões sobre os produtos

educacionais, suas tipologias, finalidades, caracterização, público-alvo, concepção, etapas de desenvolvimento, entre outros fatores.

Com as discussões advindas das disciplinas e das atividades de orientação da pesquisa, foi possível vislumbrar e não perder de vista que um aspecto central do ProfEPT, assim como de outros programas de mestrados e doutorados profissionais pertencentes à área de Ensino, qual seja: a possibilidade de todos os estudantes conceberem um produto educacional que tenha como origem o contexto da pesquisa e que a ele retorne, como uma das formas de contribuir com o seu público-alvo, a melhoria dos processos de ensino e a produção de conhecimentos. Em suma, não é por acaso que se convencionou dizer que um produto educacional é a materialização de uma resposta ao problema da pesquisa que originou o trabalho de dissertação ou de tese (Mendonça *et al.*, 2022).

Originário da pesquisa “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral” e a ela entrelaçado, o produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”, aqui indicado como *um companheiro de viagem no percurso de escrita crítico-reflexiva*, teve um processo de concepção que não foi simples, pois exigiu muito planejamento, estudo, consulta a referenciais teórico-metodológicos, orientação e análise de dados.

Em todo o processo de concepção, os referenciais teórico-metodológicos foram fundamentais e peças-chave para o desenvolvimento do produto. A título de exemplo, foram consultados aqueles que discutem especificamente sobre a utilização de diários nas práticas pedagógicas (Porlán; Martín, 1991; Zabalza, 2004; Warschauer, 2017), o uso de diários de bordo como recurso de ensino-aprendizagem/pesquisa/formação (Cañete, 2010; Alcântara, 2015; Heemann; Townsend, 2015; Oliveira; Correia, 2015; Oliveira; Gerevini; Strohschoen, 2017; Cabral, 2019; Souza; Deccache-Maia, 2020; Bolsoni, 2021; Dias, 2021; Santos; Nunes, 2023), a escrita crítico-reflexiva ou reflexividade crítica na escrita (Fortuna *et al.*, 2012; Colombo, 2016; Passeggi, 2021), a reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2021) e formação humana integral ou omnilateral (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014).

Acrescido a isso, foram mobilizados conhecimentos sobre a questão dos produtos educacionais, através das consultas realizadas a documentos essenciais (Documento Orientador de APCN da Área de Ensino da Capes e a Regulamento Geral do ProfEPT) e ao estudo de Mendonça *et al.*, 2022. Também foram tomados por

base os achados do levantamento documental, isto é, os 152 textos produzidos por 23 mestrando da Turma 4 do ProfEPT/IFSC e publicados na forma de diários de bordo no AVEA da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC.

Partindo disso, a intenção foi conceber um produto educacional que viesse a contribuir com a escrita de diário de bordo, o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos estudantes do ProfEPT/IFSC e de outros espaços educativos, a partir da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. Para tanto, todo o processo de concepção envolveu diferentes etapas, sujeitos e períodos, conforme visualizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Processo de concepção do produto educacional.

| Etapas | Sujeitos envolvidos | Períodos |
|---------------|---------------------------------------|------------------------|
| Elaboração | Mestrando pesquisador | Abril a agosto de 2024 |
| | Professora orientadora | |
| | Professora coorientadora | |
| Aplicação | Mestrando pesquisador | Setembro de 2024 |
| | Professora orientadora | |
| | Professora coorientadora | |
| | Mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC | |
| Avaliação | Mestrando pesquisador | Novembro de 2024 |
| | Professora orientadora | |
| | Professora coorientadora | |
| | Mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC | |
| Validação | Mestrando pesquisador | Fevereiro de 2025 |
| | Professora orientadora | |
| | Professora coorientadora | |
| | Professores da banca examinadora | |

Fonte: Elaboração própria.

Além dos elementos antes descritos e daqueles constantes no Quadro 5, o processo também demandou atenção a aspectos conceituais, didático-pedagógicos, comunicacionais e estéticos e funcionais que são fundamentais aos produtos educacionais, conforme destacado por Mendonça *et al.*, 2022. Atenção especial também foi dada à categorização do produto e às especificidades de cada uma das etapas de concepção, tendo por base as disposições do Documento Orientador de APCN (Capes, 2023) e da Portaria nº 1588/2023 (Ifes, 2023).

4.2 ELABORAÇÃO

A elaboração é uma das etapas pelas quais deve passar o produto educacional, sendo uma tarefa incumbida ao estudante, o qual deve realizá-la com o auxílio do professor orientador, ancorado em referenciais teórico-metodológicos e tendo por base os resultados da pesquisa de dissertação e os documentos orientadores dos respectivos programas de mestrado ou doutorado profissionais nas áreas de Ensino ou da Educação.

As tentativas iniciais de elaboração da proposta do produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo” aconteceram ainda no primeiro semestre de 2023, durante as atividades das disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Seminário de Pesquisa. Concebida ainda de forma incipiente, a proposta tomou forma mais definida a partir do segundo semestre do referido ano, quando começaram as orientações sobre a pesquisa a ser desenvolvida e a disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Foi ao longo das atividades dessa disciplina que surgiram indagações acerca da proposta de utilização do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem e sobre a efetiva contribuição deste instrumento à formação dos mestrandos do ProfEPT/IFSC dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. Tal perspectiva encontra alguns de seus elementos essenciais em Ciavatta (2014), Ramos (2014) e Freire (2021).

Partindo das indagações, foram definidos a temática, o objeto, o problema, os objetivos, a metodologia e outros elementos da pesquisa. Pelo fato de o ProfEPT se tratar de um mestrado profissional pertencente à área de Ensino (Ifes, 2023), definiu-se, ainda, a categoria de classificação do produto educacional a ser elaborado, sua finalidade, formato, público-alvo e outros elementos, conforme caracterização apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Caracterização do produto educacional elaborado.

| Elemento | Caraterização |
|----------------------|---|
| Título | Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo |
| Origem | Pesquisa “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral” |
| Natureza | Educacional |
| Área do Conhecimento | Ensino |

| | |
|--------------------------|--|
| Finalidade | Contribuir com a escrita de diário de bordo, o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos estudantes do ProfEPT/IFSC e de outros espaços educativos, a partir da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral |
| Público-alvo | Estudantes do ProfEPT/IFSC e de outros espaços educativos envolvidos com a escrita de diário de bordo |
| Linha de Pesquisa | Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica |
| Macroprojeto de pesquisa | Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica |
| Categoria | Material didático/instrucional |
| Subcategoria | Guia |
| Formato | Digital |
| Acesso | Livre e gratuito |

Fonte: Elaboração própria.

Após concebida, a proposta preliminar foi submetida à qualificação, em 15 de abril de 2024, juntamente com a proposta de pesquisa. Esse procedimento de qualificação aconteceu através de uma banca examinadora composta por quatro professores de diferentes instituições de ensino, a saber: IFSC, IFES e IFSu⁹. Seguindo as orientações e sugestões dessa banca, foram feitos ajustes e adequações na proposta preliminar do produto educacional, as quais também incidiram nas etapas de aplicação e avaliação.

Na proposta preliminar apresentada, a roda de conversa para aplicação e avaliação do produto educacional aconteceria em apenas um momento, isto é, na primeira aula da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, ministrada à Turma 7 do ProfEPT/IFSC. Contudo, conforme alerta feito pelos professores da banca examinadora, este procedimento daria pouca margem para que os mestrandos se apropriassem do produto educacional com um todo, bem como para que analisarem e avaliassem as contribuições desse produto em seu percurso de escrita dos diários de bordo ao longo da disciplina. Por essa razão, uma das orientações foi para que a roda de conversa acontecesse em dois momentos distintos, a saber: o primeiro momento para apresentação e aplicação do produto e segundo momento, após decorridas algumas aulas da disciplina, para que os mestrandos expusessem sua concepção sobre esse produto e o avaliasse.

⁹ Agradeço aos professores Pollyana dos Santos e William Kelbert Nitschke pelas importantes contribuições feitas, tanto à pesquisa quanto ao produto educacional, na banca de qualificação.

Outra orientação fundamental dada pela banca referiu-se à inserção de questões fechadas no questionário de avaliação a ser respondido pelos mestrandos. Inicialmente composto apenas por questões abertas inerentes ao produto educacional, esse questionário foi adequado de modo a contemplar também questões fechadas, tanto sobre o perfil social e acadêmico dos estudantes quanto sobre a concepção dos mesmos acerca do produto educacional. Essa orientação dada pela banca examinadora foi, portanto, ao encontro do exposto por Gil (2021), o qual alerta que, na construção de um questionário, deve-se considerar diversos aspectos, tais como a extensão, o formato das questões e a organização de suas partes. Ainda conforme o autor, “a atenção a estes aspectos é fundamental tanto para a coleta dos dados quanto para a análise dos resultados” (Gil, 2021, p. 139).

Não havendo objeção da banca examinadora em relação a outros aspectos da proposta preliminar e tomando como base os resultados obtidos na pesquisa, continuou-se com o processo de elaboração do produto educacional, o que ocorreu entre abril e setembro de 2024. No material elaborado, foram inseridas, sumariamente, reflexões, orientações e sugestões importantes com vistas a auxiliar os sujeitos durante o percurso de escrita de seus diários de bordo (Xavier; Bortolanza; Pasqualli, 2025).

Após elaborado, o produto foi submetido à análise prévia das professoras orientadora e coorientadora da pesquisa e, em seguida, aplicado junto aos mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC.

4.3 APLICAÇÃO

A aplicação é outra etapa fundamental pela qual deve passar o produto educacional elaborado pelo estudante no contexto da pesquisa de dissertação ou tese dos cursos de mestrados e doutorados profissionais nas áreas de Ensino ou da Educação. Este procedimento deve ocorrer junto ao público-alvo da pesquisa, em sala de aula ou em espaços reais de ensino (Mendonça *et al.*, 2022; Capes, 2023; Ifes, 2023). A escolha desses espaços precisa estar atrelada ao contexto da pesquisa desenvolvida e ao público-alvo do produto educacional elaborado. Esse processo também exige muito planejamento, pois é na aplicação que o público-alvo terá um

contato mais próximo com o produto, poderá se apropriar dele e fazer a avaliação, com vista a uma futura utilização ou replicação.

Nesse sentido, a aplicação do produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo” começou a ser planejada logo após finalizada sua elaboração. Durante esse processo, foram realizadas reuniões de alinhamento com as professoras orientadora e coorientadora da pesquisa através da plataforma *Google Meet*, estudos complementares, ajustes no produto elaborado e organização dos procedimentos da roda de conversa para sua aplicação.

Nesse ponto, faz-se necessário destacar que, entre tantos outros instrumentos possíveis (oficina, curso, palestra, exposição, aula, por exemplo), optou-se pela aplicação do produto através de uma roda de conversa, haja vista que uma de suas principais características é a possibilidade de

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (Warschauer, 2017, p. 67).

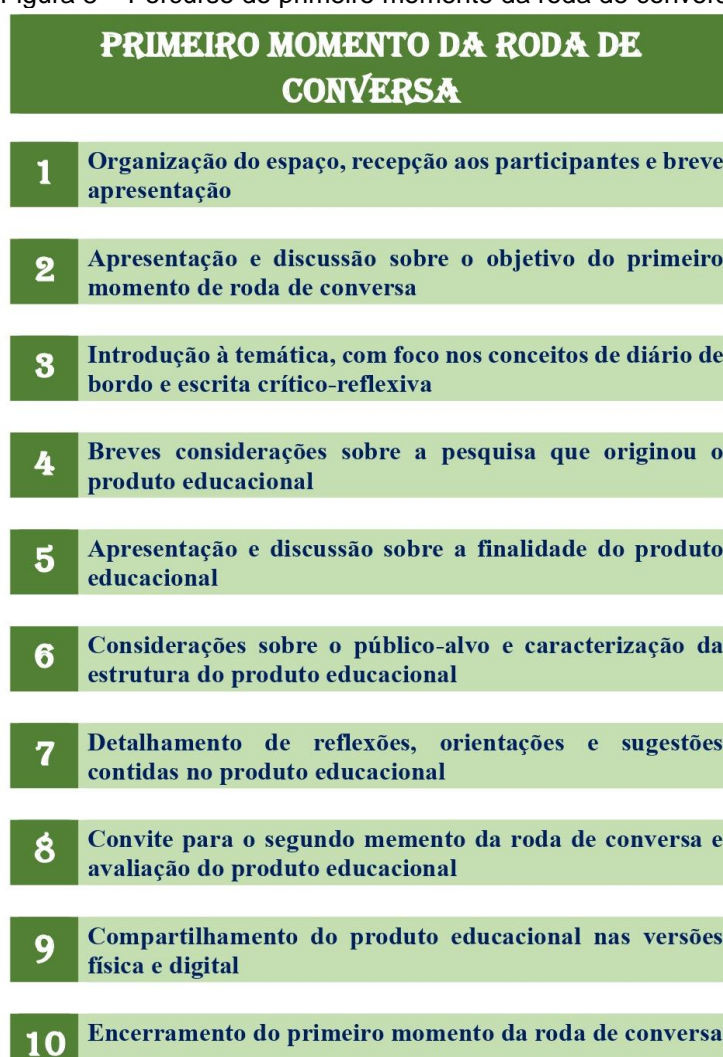
Comumente utilizada nos contextos de pesquisas narrativas (Moura; Lima, 2014) e de ensino-aprendizagem na educação básica (Warschauer (2017), adaptou-se a roda de conversa para servir como instrumento de aplicação do produto educacional. Sendo assim, para além de outras definições, é importante frisar que “as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p. 28), constituindo-se num momento de diálogo, no qual ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador (Warschauer, 2017).

Coordenado pelo mestrando pesquisador e acompanhado pela professora orientadora da pesquisa, o primeiro momento da roda de conversa na qual foi aplicado o produto educacional ocorreu em 30 de setembro de 2024, no *Campus* Florianópolis do IFSC, durante a segunda aula do semestre letivo da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Participaram desse momento 18 mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC, os quais tiveram a oportunidade de conhecer o produto educacional e dialogar, por exemplo, sobre os conteúdos, conceitos, reflexões, sugestões e

orientações nele presentes, sobretudo em relação ao diário de bordo e à sua produção dentro da perspectiva de escrita crítico-reflexiva e de formação omnilateral que estava sendo proposta.

Desenvolvido a partir de um roteiro previamente elaborado, o primeiro momento da roda de conversa foi mediado com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint*, de livros utilizados como referências teóricas¹⁰ e das versões impressa e digital do produto educacional. O percurso desse primeiro momento fluiu conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8 – Percurso do primeiro momento da roda de conversa.



Fonte: Elaboração própria.

No decorrer de todo o percurso, buscou-se instigar o diálogo, a crítica e a reflexão por parte dos mestrandos participantes, envolvendo-os nas discussões, de

¹⁰ Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004), Warschauer (2017) e Freire (2021).

modo, também, a apresentarem suas primeiras percepções em relação ao produto educacional. Nesse sentido, as discussões suscitaram nos participantes alguns questionamentos e dúvidas importantes sobre:

- (a) o protocolo ético adotado no decorrer do processo de desenvolvimento da pesquisa e de elaboração do produto educacional;
- (b) a concepção de escrita crítico-reflexiva e o relato de experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem como elementos integrantes da formação;
- (c) a forma como proceder na escrita, no compartilhamento e nas intervenções nos diários de bordo produzidos e publicados no AVEA da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem;
- (d) a possibilidade de uso de ferramentas de inteligência artificial no processo de produção dos diários de bordo; e
- (e) o papel do público-alvo (os próprios mestrandos) na etapa de avaliação do produto educacional.

Considerando o caráter crítico, reflexivo, dialógico e formativo da roda de conversa, esses questionamentos e dúvidas foram sanados tanto pelo mestrando coordenador da roda de conversa e pela professora orientadora da pesquisa quanto por alguns dos próprios mestrandos participantes.

Obviamente, uma das intenções deste momento foi instigar a curiosidade dos estudantes, fazendo-lhes perceber o produto educacional como algo inacabado, ainda em construção, aguardando sugestões para que pudesse contribuir também com a formação de outros sujeitos envolvidos com a escrita de diários de bordo, principalmente no ProfEPT/IFSC. Complementar a isso, outra intenção foi possibilitar aos mestrandos uma abertura à leitura de mundo, nomeadamente o da escrita crítico-reflexiva, com toda sua complexidade, peculiaridades, jogos simbólicos, desafios e

*boniteza*¹¹. Isso porque “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2021, p. 131).

Possibilitar aos mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC o acesso ao produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo” fruto da pesquisa “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral” foi um passo importante para se apropriarem da proposta da disciplina e do diário de bordo como um instrumento de desenvolvimento profissional (Zabalza, 2004), formação omnilateral (Ciavatta, 2014), autorreflexão (Heemann; Townsend, 2015), reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2021), entre outros fatores.

Além disso, buscou-se contribuir com a compreensão do papel por eles exercido não apenas como público-alvo do produto educacional, mas também como sujeitos comprometidos com sua avaliação, melhoria, utilização e replicação em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, formação e atuação profissional. Por essa razão, e buscando aguçar ainda mais a percepção e o senso crítico dos estudantes, antes do encerramento do primeiro momento da roda de conversa, o produto foi disponibilizado em suas versões física e digital.

A versão física (um exemplar) ficou sob a responsabilidade de um dos presentes, que assumiu o compromisso de fazê-la circular entre todos os mestrandos da turma. Assim, cada um teve a oportunidade de fazer a leitura dessa versão por alguns dias, caso assim deseje-se. Pelas informações colhidas na etapa de avaliação, boa parte dos participantes se apropriou da versão impressa, tanto para a escrita de seus diários de bordo quanto para propor sugestões de alteração e/ou mudança no material, conforme se verifica em um dos registros:

As sugestões para alteração e/ou mudança no guia, com vistas a sua melhoria, já foram explicitadas no próprio documento que folhiei e apontei contribuições, sobretudo em relação à revisão ortográfica e à ABNT atualizada (P15, 2024).

A versão digital, por sua vez, foi disponibilizada através de um *link* no *Google Drive* e também no AVEA da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. No período de vigência da disciplina, o material disponibilizado no

¹¹ Expressão retirada de Freire (2021).

ambiente virtual foi acessado por 19 estudantes, com um total de 91 visualizações, os quais também puderam se apropriar do guia, tanto para a escrita de seus diários de bordo quanta para propor sugestões de alteração e/ou mudança no material. Boa parte dos estudantes acessaram o *link* disponível no *Google Drive* no próprio momento da aplicação.

Essas informações sinalizam para o papel do guia enquanto um recurso que visa proporcionar aos estudantes do ProfEPT/IFSC as bases necessárias para ler o mundo, dialogar com suas práticas, questionar suas aparências e intervir nele sempre que se fizer necessário, contribuindo, assim, com sua formação dentro da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. Esse papel foi ainda mais evidenciado durante a etapa de avaliação.

4.4 AVALIAÇÃO

A avaliação é outra etapa ligada ao produto educacional elaborado durante os cursos de mestrados e doutorados profissionais na área de Ensino ou da Educação. Conforme denota-se de Mendonça *et al.* (2022), ela envolve certo grau de complexidade, podendo ocorrer durante ou após a aplicação do produto. Uma de suas intenções é conhecer a percepção do público-alvo acerca do produto como um todo e dos elementos que o compõem, por exemplo: linguagem, itinerário, conteúdo, conceitos e elementos gráficos.

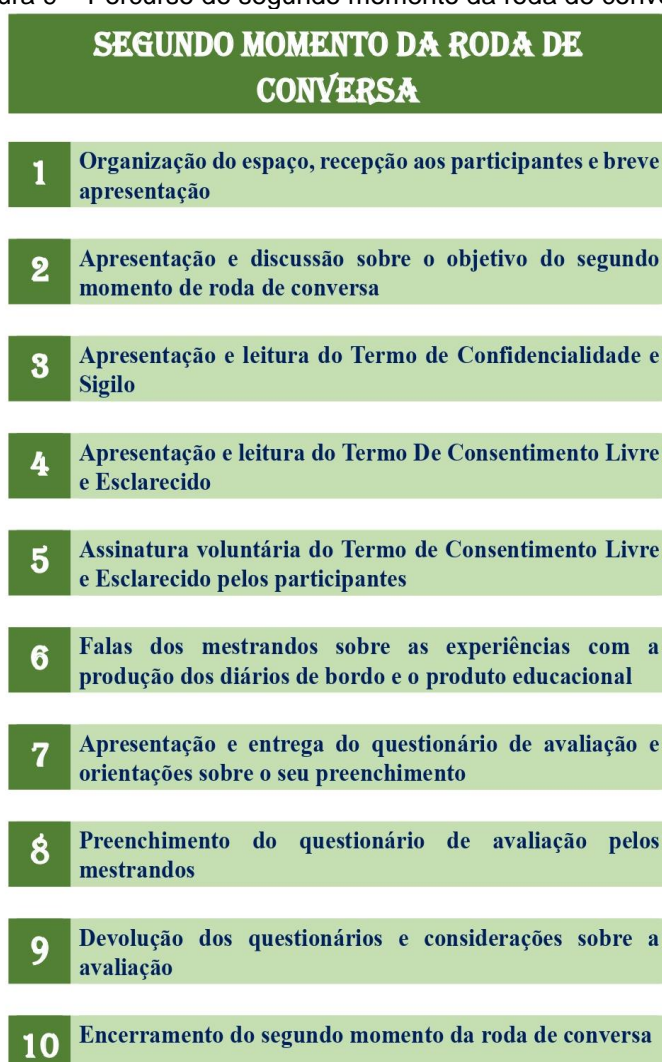
Quem deve realizar essa avaliação? Semelhante ao que pode ocorrer em outros programas de mestrados profissionais, no ProfEPT a avaliação do produto educacional deve ser realizada pelos participantes da pesquisa de dissertação ou por especialistas na temática (Ifes, 2023). E como ela deve ser realizada? Não há um padrão definido ou uma estratégia específica para se realizar tal avaliação, mas ela pode ser realizada durante um curso, oficina, palestra, exposição, aula ou roda de conversa, com utilização de questionário ou de outros instrumentos que possam captar a percepção dos sujeitos avaliadores.

Referente ao produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”, a avaliação foi realizada por 16 mestrados da Turma 7 do ProfEPT/IFSC, durante o segundo momento da roda de conversa que ocorreu em 25 de novembro de 2024, também no *Campus* Florianópolis do IFSC.

Consoante aos procedimentos éticos e metodológicos da pesquisa e visando preservar a identidade e o direito à privacidade, os mestrandos participantes da etapa de avaliação serão identificados, doravante, pela letra P (Participante), seguida por números que vão do 1 ao 16, indicando a ordem de seleção das informações obtidas, a saber: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16.

Semelhante ao primeiro momento da roda de conversa (ocorrido em 30 de setembro de 2024), o segundo momento também organizado com base nos princípios éticos e metodológicos da pesquisa, nos direitos dos mestrandos participantes e na garantia da fidedignidade científica para produção dos dados a partir da percepção dos mestrandos. Além disso foi seguido por um percurso, conforme apresentado na Figura 9,

Figura 9 – Percurso do segundo momento da roda de conversa.



Fonte: Elaboração própria.

Esse segundo momento da roda de conversa foi essencial para que os 16

mestrandos expusessem sua percepção acerca do produto educacional. Tal exposição ocorreu tanto por meio do registro oral (falas) quanto pelo registro escrito no questionário de avaliação. De modo geral, as falas dos mestrandos indicaram na direção de alguns aspectos importantes sobre o produto elaborado e também sobre o processo de produção de seus próprios diários de bordo na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, a saber:

- a) o guia configurou-se como um importante recurso que contribuiu para superar os desafios enfrentados durante a escrita dos diários de bordo, a partir da perspectiva crítico-reflexiva;
- b) o guia possibilitou a mobilização de conhecimentos para produzir alguns diários na forma de gêneros textuais que fogem ao padrão clássico da escrita narrativa, tais como o *podcast*;
- c) mesmo estando com uma linguagem acessível e atrativa, indicou-se a necessidade de realizar uma revisão dos aspectos gráficos e estéticos do guia, antes de sua publicação final;
- d) destacou-se que o guia traz contribuições e orientações essenciais para o processo formativo na disciplina e em outros espaços, bem como para a produção escrita mais crítico-reflexiva; e
- f) ressaltou-se a importância de compartilhar a versão final do guia com outras turmas do ProfEPT/IFSC.

Alguns dos participantes seguiram no sentido de indicar outros aspectos relevantes da experiência vivenciada com a escrita dos diários de bordo na disciplina e com o uso do guia, conforme demonstrado nas falas dos mestrandos P3, P8 e P16, respectivamente:

Apesar de ficar muito tempo sem estudar e praticar a escrita, achei a experiência de escrever no formato de diário de bordo muito interessante e gratificante. Essa experiência nos faz rememorar nossas memórias e fatos ocorridos em nossas vidas (P3, 2024).

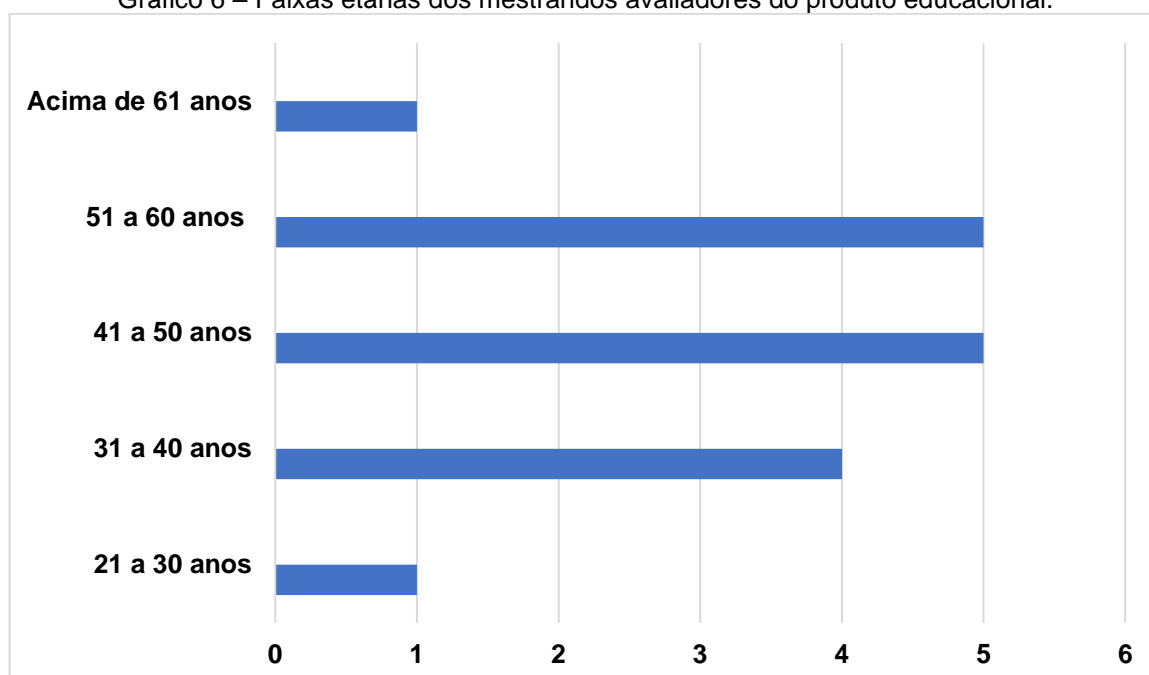
Escrever histórias, ainda mais sobre a experiência daquilo que nos acontece, nos toca, nos atravessa, conforme o conceito de Jorge Larrosa, e no contexto pedagógico de ensino-aprendizagem, contribui para o que Ailton Krenak nos ensina ser uma forma de adiar o fim do mundo (P8, 2024).

O material [guia] ficou muito bom, com uma linguagem acessível e atrativa, cumpriu seus objetivos e contribuiu no meu percurso formativo (P16, 2024).

Além das falas, os mestrandos registram sua percepção de forma escrita através do questionário, sendo outro instrumento essencial para a avaliação do produto educacional. Composto por 26 questões abertas e fechadas, esse questionário foi dividido em duas partes: a primeira contendo 10 questões sobre o perfil social e acadêmico dos mestrandos e a segunda com 16 questões inerentes à percepção dos mestrandos sobre o produto educacional. Algumas das questões fechadas foram elaboradas a partir da adaptação de itens da escala Likert (Gil, 2021; Martins; Cornacchione, 2021), com opções indicando, por exemplo, frequência, concordância, probabilidade, avaliação e satisfação.

Sobre o perfil social e acadêmico dos mestrandos participantes do segundo momento da roda de conversa para a avaliação do produto educacional, os resultados indicaram que quatro se identificam como sendo do gênero masculino e 12 como sendo do gênero feminino, encontrando-se em cinco faixas etárias, conforme consta no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Faixas etárias dos mestrandos avaliadores do produto educacional.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao grau acadêmico de formação inicial, um mestrando indicou possuir o grau de tecnólogo, cinco indicaram possuir bacharelado e 10 disseram ser licenciados. Os cursos de formação inicial indicados foram diversos, a saber: Pedagogia (5), Letras (2), Administração (1), Física (1), Serviço Social (1), Direito (1), Biblioteconomia (1), Ciências Biológicas (1), História (1), Comunicação Social (1) e Gestão Financeira (1). Quanto à formação em nível de pós-graduação, dois mestrandos sinalizaram possuir *Master of Business Administration* (MBA), 12 sinalizaram ter cursado especialização e dois indicaram ainda não possuir pós-graduação.

Outras duas questões constantes na parte do perfil social e acadêmico do questionário referiram-se à área e à esfera de atuação profissional dos mestrandos. Na primeira questão, três indicaram atuar na área da docência, um na área da gestão, seis na área administrativa e seis na área técnica. Na segunda questão, por sua vez, indicaram atuar nas seguintes esferas: pública estadual (4), pública federal (9), privada (2) e Organização da Sociedade Civil (1).

Com a finalidade de conhecer o hábito de escrita dos mestrandos, foi perguntado com que frequência costumavam escrever textos, independente do gênero. Em resposta a essa pergunta, oito indicaram que tinham o hábito de escrever sempre, seis indicaram escrever apenas às vezes e dois sinalizaram que costumam escrever textos raramente. Ainda nessa linha, perguntou-se aos mestrandos se antes de iniciar a disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem já haviam vivenciado alguma experiência com a escrita de diário. Como resposta, a maioria (12) sinalizou que sim, três sinalizaram que não e um indicou não recordar.

Para finalizar a primeira parte do questionário, foi solicitado para que os mestrandos que responderam afirmativamente à questão anterior relatassem brevemente a experiência vivenciada. Os relatos apontaram para experiências de escrita com diário pessoal, diário de formação, diário de campo e diário de bordo. Para além das demais, cabe aqui compartilhar as experiências vivenciadas e registradas pelos mestrandos P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15 e P16, as quais relacionam-se com os campos pessoal, formativo e de atuação profissional:

Durante a graduação e pós-graduação, em atividades formativas no trabalho com a formação de educadores sociais e na disciplina de Bases Conceituais para a EPT do ProfEPT, semestre 2024.1 (P8, 2024).

Utilizei diário de campo em experiências de estágio durante a graduação, para pesquisas com saídas a campo (P9, 2024).

Na disciplina de Bases Conceituais para a EPT, encontrei dificuldade no início, pois não havia um documento orientador ou modelo a seguir. Então elaborei instintivamente [o Diário de Bordo] (P10, 2024).

Minha primeira experiência foi em um curso de especialização, mas foi bem mais simples. E, no 1º semestre [do ProfEPT], na disciplina de Bases Conceituais para a EPT também fizemos diário, mas individual (P11, 2024).

Possuo um diário pessoal para escrita terapêutica e produzi um diário de bordo na disciplina de Bases Conceituais para a EPT (P12, 2024).

Foi no semestre anterior, na disciplina de Bases Conceituais para a EPT. Achei que na primeira experiência faltou uma explicação sobre a expectativa dos professores sobre a entrega [do Diário de Bordo]. Acho que fiz muito resumido e não atendi ao que se esperava [...] (P13, 2024).

Utilizei como recurso pedagógico como docente no curso de Pedagogia [...], nas unidades curriculares de “Pesquisas e Processos Educativos” e “Estágios Supervisionados na Educação Infantil”. Para além, aqui no ProfEPT, na Unidade Curricular de Bases Conceituais para a EPT, construímos um Diário de Bordo numa perspectiva mais de narrativa da aula e diálogo com os textos do estudo dirigido (P15, 2024).

Numa formação que fiz parte com os gestores estaduais, foi desenvolvida uma dinâmica de fazer e entregar um “Diário de Bordo”, relatando todas as aprendizagens adquiridas (P16, 2024).

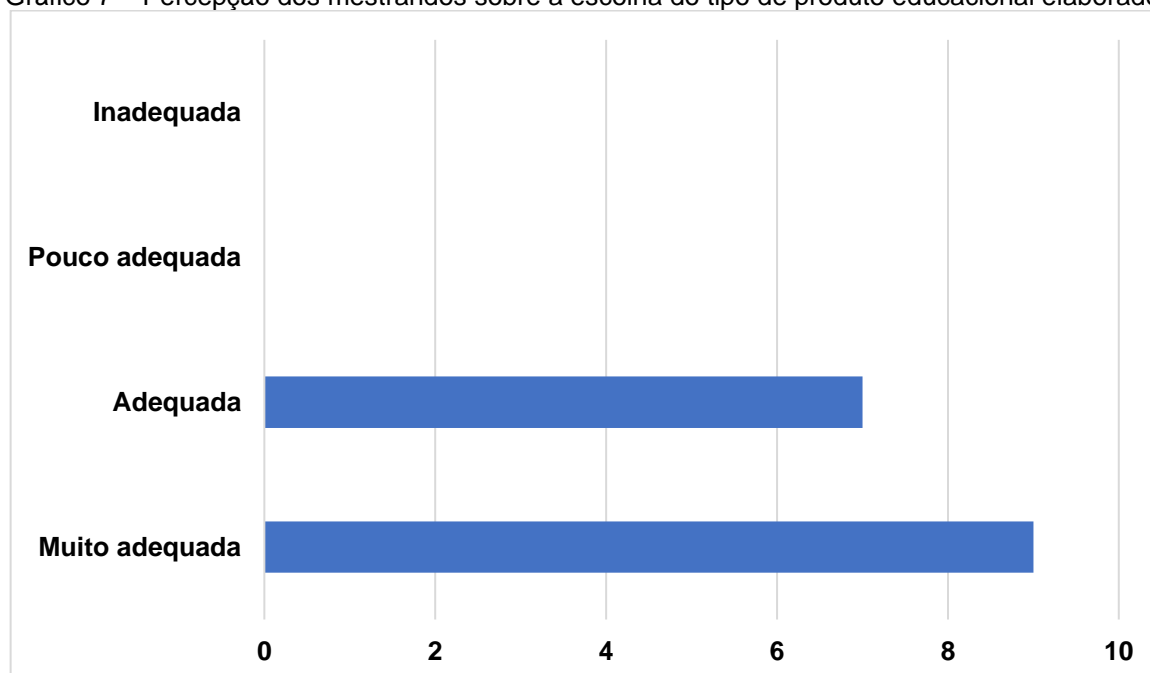
Um fato interessante presente nesses relatos é que a utilização do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem também vem sendo utilizada em outros contextos do ProfEPT/IFSC, nomeadamente na disciplina de Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada no primeiro semestre do curso, com 60 horas de duração e também integrante do seu quadro de disciplinas obrigatórias (Ifes, 2023). Porém, trata-se de uma experiência de escrita individual, sem a colaboração dos demais colegas na continuidade da escrita que registra cada um dos encontros das aulas, como se dá na proposta aqui em análise.

Na segunda parte do questionário de avaliação, os mestrandos registraram, em 16 questões, sua percepção acerca do produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”. Ancorando-se nas palavras de Freire (2021) ao dizer que qualquer texto necessita que leitor ou a leitora se entregue a ele de forma crítica e curiosa, primeira questão dessa segunda parte, fez referência à participação desses mestrandos no processo de aplicação (em 30 de setembro de 2024) e à leitura posterior do guia. Nesse ponto, 12 indicaram que participaram da aplicação e fizeram a leitura posteriormente, três participaram da aplicação, mas não fizeram a leitura posteriormente e um não participou da aplicação, mas fez a leitura

posteriormente. Na segunda questão, buscou-se saber qual a probabilidade de os mestrandos que ainda não tinham feito, fazer a leitura do guia. Entre as opções disponíveis, os três mestrandos que não fizeram a leitura sinalizaram que seria provável fazer tal leitura em momento oportuno.

A terceira questão buscou aferir a percepção dos mestrandos acerca da escolha do tipo de produto educacional elaborado (um guia didático), tendo em vista sua finalidade e seu público-alvo. Aqui, a maioria indicou que essa foi uma escolha muito adequada, conforme demonstrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percepção dos mestrandos sobre a escolha do tipo de produto educacional elaborado.



Fonte: Elaboração própria.

As cinco questões seguintes focaram, respectivamente, na utilização do guia no processo de ensino-aprendizagem e formação no ProfEPT ou em outros contextos, na linguagem utilizada, no itinerário adotado, nas informações sobre diário de bordo e escrita crítico-reflexiva e nas reflexões/orientações/sugestões constantes. A síntese das respostas dadas pode ser verificada na Tabela 7.

Tabela 7 – Síntese das respostas dadas pelos mestrandos em cinco questões da avaliação do produto educacional.

| Questões | Respostas | | | | |
|---|---------------------|----------|----------|---------------------|--------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente | Não quero informar |
| O guia apresentado pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem e formação no ProfEPT ou em outros contextos. | 12 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| A linguagem utilizada no guia é adequada e de fácil compreensão. | 9 | 6 | 0 | 0 | 1 |
| O itinerário adotado na organização e escrita do guia possibilita a leitura fluente e o entendimento sobre os conteúdos abordados. | 7 | 8 | 0 | 0 | 1 |
| As informações sobre diário de bordo e escrita crítico-reflexiva são explicitadas de forma nítida. | 10 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| As reflexões, orientações e sugestões constantes no guia instigam o aprofundamento do conhecimento sobre diário de bordo e escrita crítico-reflexiva. | 10 | 5 | 0 | 0 | 1 |

Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações da Tabela 7, verifica-se uma avaliação positiva da maioria dos mestrandos em relação aos pontos tocados nas cinco questões, registrando concordar totalmente ou apenas concordar com eles. Por outro lado, dois respostas foram no sentido de discordar que as informações sobre diário de bordo e escrita crítico-reflexiva foram explicitadas de forma nítida no decorrer do guia. Além disso, em quatro questões, houve a indicação da opção “não quero informar” por um dos estudantes. Como justificativa, esse estudante registrou não ter feito a leitura do material disponibilizado, embora tenha participado da etapa de aplicação do produto.

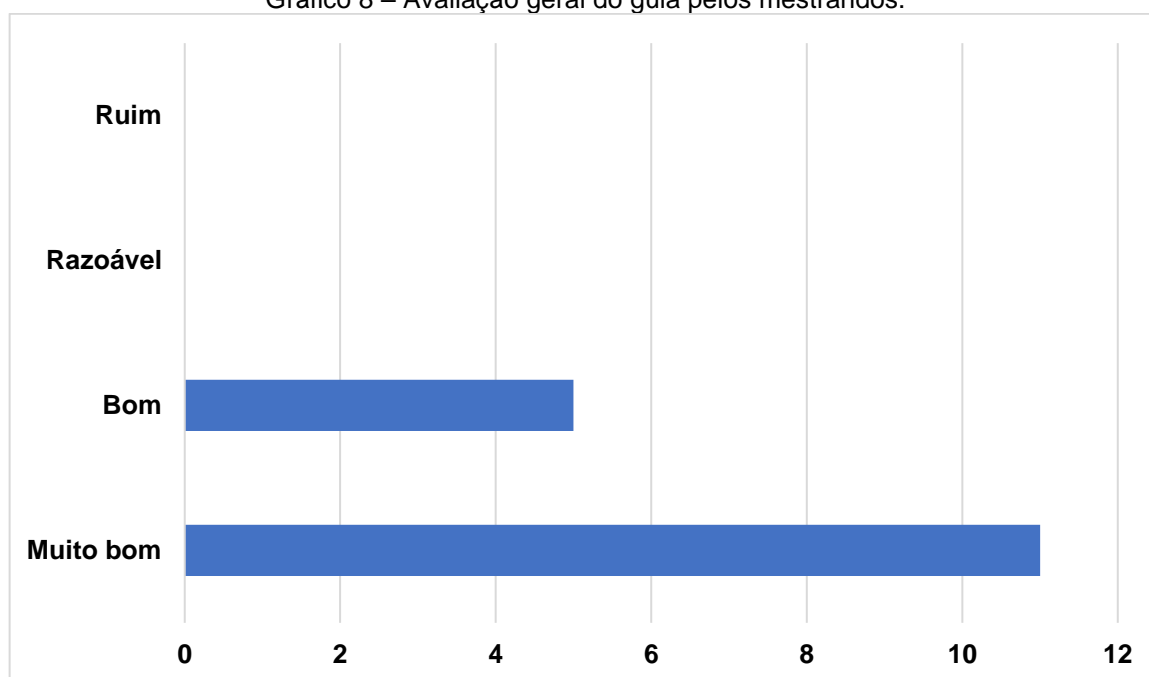
Seguindo com a avaliação, a nona questão visou captar a percepção dos mestrandos em relação aos elementos gráficos e comunicacionais presentes no guia, tais como tipos e cores de letras, imagens, símbolos e *links*. De acordo com o que se observa em Mendonça *et al.* (2022), tais elementos compõem a camada estético e

funcional dos produtos educacionais e são imprescindíveis para a apreensão por parte do público-alvo. Dessa forma, em resposta a questão, quatro mestrandos indicaram que esses elementos eram muito atrativos, para seis eram atrativos e três sinalizaram serem poucos atrativos.

Na décima questão, indagou-se em que medida os conteúdos e informações do guia contribuíram para a formação dos mestrandos na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem. Para nove, os conteúdos e as informações e contribuíram muito, para seis apenas contribuíram e um sinalizou que contribuíram pouco.

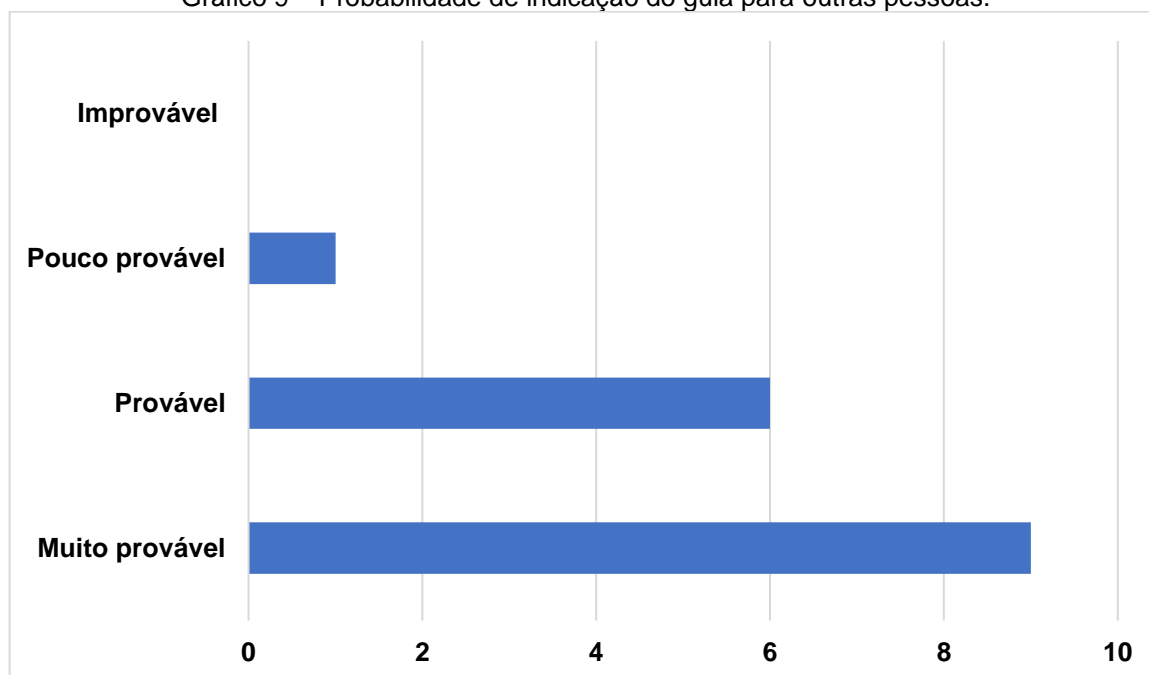
As questões décima primeira, décima segunda e décima terceira versaram, respectivamente, sobre a avaliação geral do guia pelos mestrandos, a probabilidade de indicação do guia para outras pessoas e o grau de satisfação em relação ao guia apresentado. De modo geral, as respostas caminharam em sentido positivo, conforme expressado nos Gráficos 8, 9 e 10.

Gráfico 8 – Avaliação geral do guia pelos mestrandos.



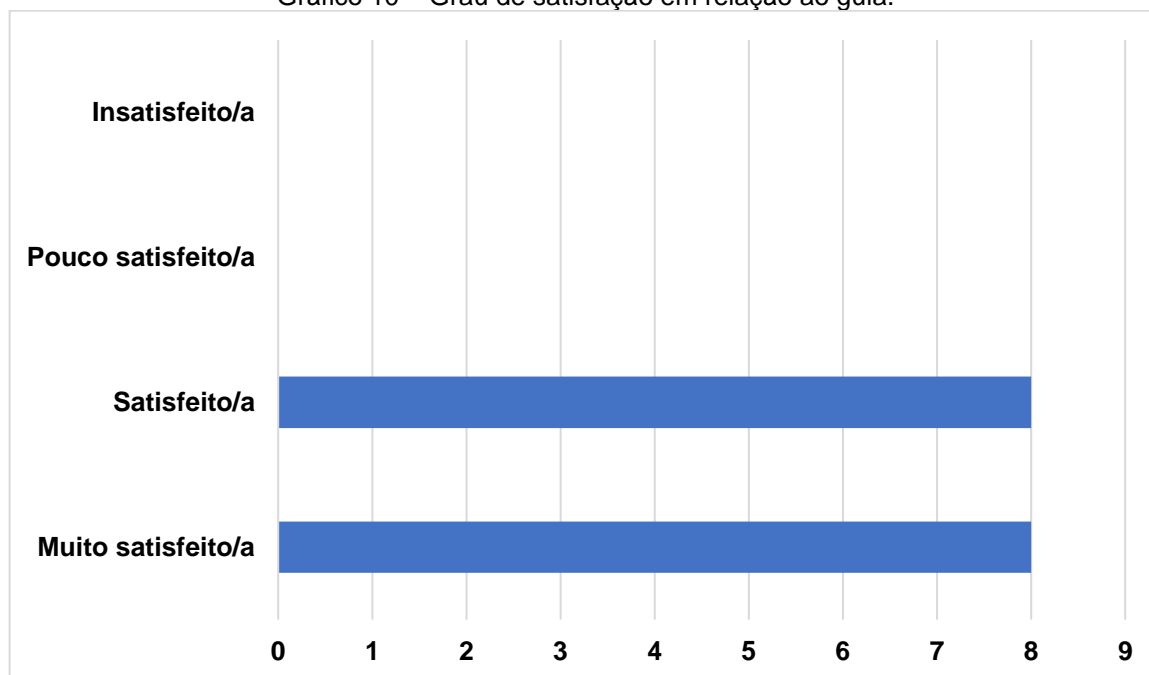
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9 – Probabilidade de indicação do guia para outras pessoas.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 – Grau de satisfação em relação ao guia.



Fonte: Elaboração própria.

As informações constantes nos Gráficos 8, 9 e 10 demonstram expectativas positivas dos mestrandos, tanto na avaliação geral do guia quanto na probabilidade de indicação para outras pessoas e no grau de satisfação. Assim, 31,25% avaliaram o guia como “bom”, 68,75% avaliaram com “muito bom”, 37,5% indicaram ser provável indicar o guia para outras pessoas, 56,25% indicaram ser muito provável fazer essa

indicação, 50% indicaram que ficaram satisfeitos o guia e os outros 50%, muito satisfeitos. Por outro lado, um estudante (6,25% do total) registrou ser pouco provável indicar o guia para outras pessoas.

Na décima quarta questão, foi solicitado para que os mestrandos indicassem o que mais chamou a atenção no guia. Entre as sugestões dadas, o itinerário adotado foi apontado pela maioria (68,75%) como o que mais chamou a atenção, seguido dos elementos gráficos e comunicacionais (18,75%) e do título (12,5%).

Com vistas à melhoria do guia, na décima quinta questão, foi indagado se os mestrandos avaliadores teriam alguma sugestão para sua alteração e/ou mudança. Nesse ponto, apenas quatro responderam que sim e 12 sinalizaram que não, demonstrando a credibilidade e qualidade do material produzido, bem como a possibilidade de seu uso em situações diferentes contextos formativos, sobretudo no âmbito da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC.

Na décima sexta e última questão, por sua vez, solicitou-se para que os mestrandos que responderam afirmativamente à questão anterior indicassem a alteração e/ou mudança a ser feita. As sugestões propostas disseram respeito, em suma, à realização de uma revisão da ortografia e dos elementos gráficos, estéticos e visuais, conforme observa-se nas disposições dos mestrandos P1, P4, P14 e P15, respectivamente:

Rever a paleta de cores e os demais elementos gráficos, pois estão pouco atraentes (P1, 2024).

Deixar o conteúdo e as informações sobre diário de bordo e escrita crítico-reflexiva mais nítidas para os futuros leitores e utilizadores do guia. Compartilhar o *link* da versão final do guia (P4, 2024).

Melhorar a estética visual. Cores e signos desconexos que confundem o direcionamento da atenção. Priorizar um *layout* que integre com o conteúdo e utilizar fontes totais com serifas ou sem serifas, sem mesclar o tipo (estilo) de fonte (P14, 2024).

Realizar uma revisão ortográfica do texto e adequá-lo às normas da ABNT (P15, 2024).

Tomando por referência essas sugestões, bem como os demais resultados apresentados, procedeu-se a uma ampla revisão e adequação da versão do guia que foi aplicada e submetida à avaliação dos mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC. Após esse procedimento, a nova versão foi submetida à validação por uma banca

examinadora, conforme determinado pela Portaria nº 1588 (Ifes, 2023).

4.5 VALIDAÇÃO

Após a avaliação, o produto educacional “Guia didático para a crítico-reflexiva de diário de bordo” passou por uma ampla revisão e adequação do conteúdo, das informações, da ortografia e dos elementos gráficos, estéticos e funcionais, conforme sugerido por mestrandos da Turma 7 do ProfEPT/IFSC. Feito isso, ele foi submetido à validação por uma banca examinadora. Esse procedimento foi realizado em 24 de fevereiro de 2025, sendo a banca composta por quatro membros, professores de diferentes instituições de ensino, caracterizados conforme expresso no Quadro 7.

Quadro 7 - Caracterização dos membros da banca de validação do produto educacional.

| Membro | Instituição | Título Acadêmico | Função |
|---------------|--------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1 | IFSC | Doutorado | Orientadora da pesquisa |
| 2 | IFSC | Doutorado | Coorientadora da pesquisa |
| 3 | IFES | Doutorado | Avaliadora interna ao ProfEPT |
| 4 | IFSul | Doutorado | Avaliador externo ao ProfEPT |

Fonte: Elaboração própria.

Para a validação, os membros da banca tiveram acesso prévio à versão digital do guia e se basearam em uma ficha específica fornecida pelo ProfEPT e elaborada conforme critérios da Área de Ensino da Capes (Ifes, 2023). Entre esses critérios, pode-se destacar a aderência do produto educacional ao programa, sua replicabilidade, as formas de registro, os impactos, a abrangência territorial, o grau de complexidade e as formas de acesso.


Um dos impactos mais consideráveis do guia é, sem dúvida, levar os estudantes a ampliarem sua visão de mundo a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, tendo a escrita crítico-reflexiva no diário de bordo como um fio condutor. Nesse processo, grande papel têm os professores, mediadores de todo o processo e agentes da formação humana, omnilateral, crítica, reflexiva e emancipadora. Por essa razão, além de ser direcionado a estudantes do ProfEPT/IFSC e de outros espaços educativos, o guia também é indicado a professores, pesquisadores e outros sujeitos

que tenham interesse em utilizar seus pressupostos teórico-metodológicos, adequando-os e replicando-os em outros contextos educativos.

Partindo do exposto, os membros da banca examinadora deste trabalho sugeriram reforçar no corpo do guia o seu direcionamento tanto para estudantes quanto para professores de desejarem adequá-lo e replicá-lo em outros contextos distintos do ProfEPT/IFSC. Sugeriram, ainda, evidenciar os aspectos crítico-reflexivos essenciais à escrita dos diários de bordo e o memento no qual os professores perceberão o alcance do o nível de escrita crítico-reflexiva pelos estudantes. Outras sugestões caminharam no sentido de realizar pequenos ajustes ortográficos no texto.

Decorrida a análise de todo o material e realizadas as adequações sugeridas pela da banca examinadora, o guia foi aprovado e validado, conforme demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Folha de aprovação e validação do produto educacional.



HERIBERTO FRANCISCO XAVIER

GUIA DIDÁTICO PARA A ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA DE DIÁRIO DE BORDO


Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 24 de fevereiro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
MARIZETE BORTOLANZA
Data: 24/02/2025 15:31:25 -0300
Verifique em <https://validar.ifsc.gov.br>


Prof. Dra. Marizete Bortolanza
Instituto Federal de Santa Catarina – Orientadora

 Documento assinado digitalmente
ROBERTA PASQUALLI
Data: 24/02/2025 16:45:17 -0300
Verifique em <https://validar.ifsc.gov.br>

Prof. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Coordenadora

 Documento assinado digitalmente
POLLYANA DOS SANTOS
Data: 25/02/2025 13:09:55 -0300
Verifique em <https://validar.ifsc.gov.br>

Prof. Dra. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo – Membro Interno

 Documento assinado digitalmente
WILLIAM KELBERT NITSCHKE
Data: 24/02/2025 21:34:30 -0300
Verifique em <https://validar.ifsc.gov.br>

Prof. Dr. William Kelbert Nitschke
Instituto Federal Sul-rio-grandense – Membro Externo

Fonte: Dissertação do autor.

Terminada a etapa de validação, o guia foi registrado na Biblioteca do IFSC e sua versão definitiva foi encaminhada para publicação no Portal do ProfEPT/IFSC, no Portal do ProfEPT Nacional/IFES e no Portal eduCapes. Também teve sua publicização junto às Turmas do ProfEPT/IFSC, como uma das formas de retornar ao seu ponto de partida, ou seja, ao contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa que o originou.

4.6 O GUIA E SEU RETORNO AO PONTO DE PARTIDA

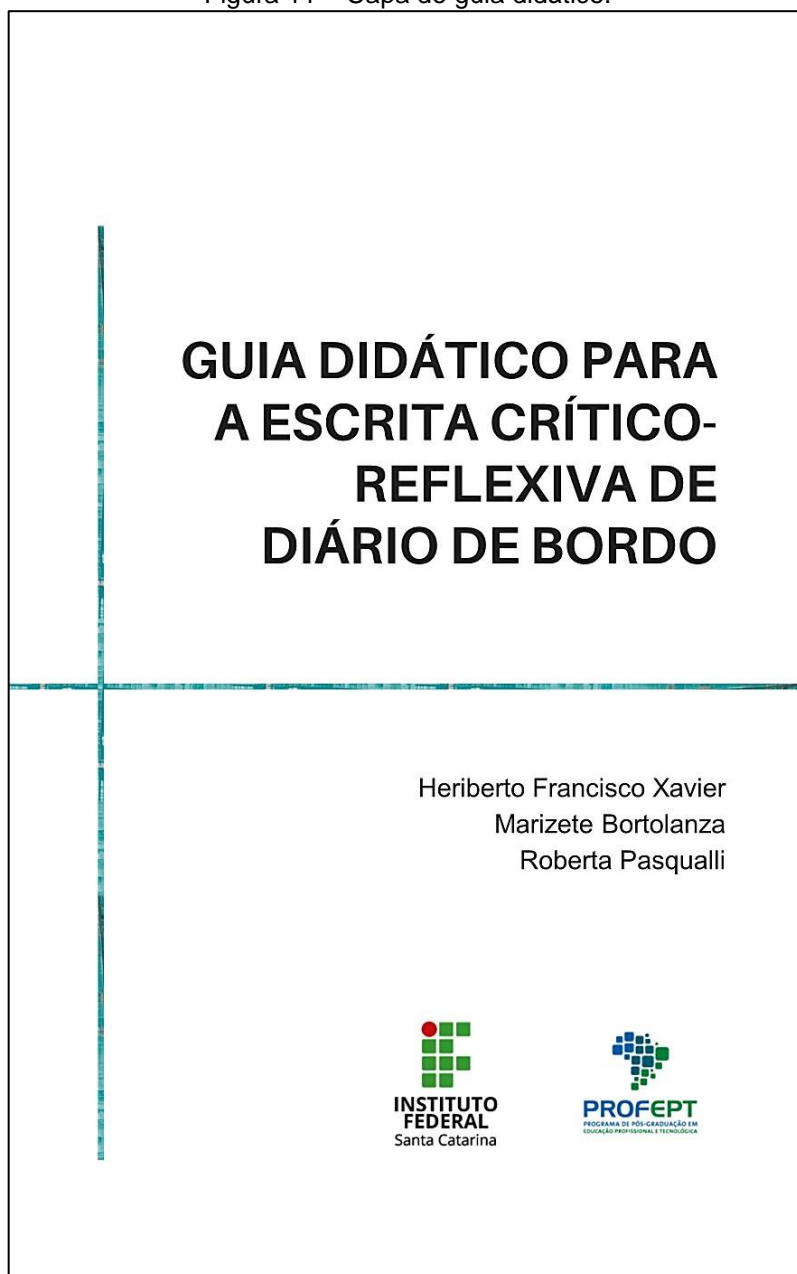
Seguindo as indicações do Documento Orientador de APCN da Área de Ensino (Capes, 2023) e da Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023, que prova o Regulamento Geral do ProfEPT (Ifes, 2023), o produto educacional “Guia para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo” foi concebido no seio de uma pesquisa ligada ao contexto do ensino, elaborado a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, aplicado em condições reais de ensino/sala de aula, avaliado pelos sujeitos/público-alvo da pesquisa e validado por uma banca examinadora composta por professores doutores de diferentes instituições. Todo esse processo foi acompanhado pelas professoras orientadora e coorientadora da pesquisa, tomando por base referenciais teórico-metodológicos essenciais à compreensão da escrita de diários de bordo como recurso formativo e ao desenvolvimento de um produto educacional que pudesse retornar ao seu ponto de partida, isto é, ao contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa: o ProfEPT/IFSC.

O retorno do guia ao ponto de partida ocorreu com a publicação de sua versão definitiva no portal do ProfEPT/IFSC, com o compartilhamento com a docente titular da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem e com a publicização junto às turmas do ProfEPT/IFSC, inclusive atendendo a sugestões de mestrandos, durante a etapa de avaliação. Esse retorno foi importante para que professores e estudantes pudessem utilizar o guia no processo de produção dos diários de bordo na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, em outras disciplinas do curso ou mesmo em outros contextos de formação e atuação profissional. Isso porque, conforme se observou nas experiências compartilhadas por Porlán e Martín (1991), Zabalza (2004), Warschauer (2017), Caregnato e Moura (2003), Cañete (2010), Alcântara (2015), Heemann e Townsend (2015), Oliveira e Correia (2015), Cabral

(2019), Bolsoni (2021), Dias (2021) e Santos e Nunes (2023), os diários são instrumentos com finalidades pedagógicas que podem ser utilizados em diversos contextos e por diferentes sujeitos.

A versão definitiva disponibilizada conta com 60 páginas, estruturada com elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Os elementos pré-textuais do guia compõem-se de capa, folha de rosto, ficha catalográfica, descrição técnica, dedicatória, epigrafe, informações sobre os autores, boas-vindas e sumário. Para além da importância dos demais elementos descritos, a Figura 11 apresenta a capa do guia, com destaque para o seu título, autores e logotipos do IFSC e do ProfEPT.

Figura 11 – Capa do guia didático.



Fonte: Guia didático.

Ainda sobre os elementos pré-textuais, aqui é interessante destacar o pensamento inserido como epígrafe do guia e que foi retirado de Freire (2021, p. 19): “De uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa”. Esse pensamento é bem sugestivo aos leitores e às leitoras, indicando que sua leitura deve ser feita sob o prisma crítico-reflexivo.

Os elementos textuais contam com oito seções, nas quais os leitores-escritores vão encontrar reflexões, sugestões e orientações essenciais ao processo de escrita de diários de bordo, tanto na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC quanto em outros contextos educativos. Essas seções foram assim nominadas:

1. Contexto de surgimento e apresentação do guia
2. O diário de bordo: instrumento pedagógico
3. Reflexão crítica sobre a prática, escrita crítico-reflexiva e diário de bordo
4. A escrita crítico-reflexiva no diário de bordo
5. Professores: mediadores da escrita no diário de bordo
6. Estudantes: sujeitos escreventes do diário de bordo
7. Movimentos e procedimentos da escrita do diário de bordo pelos estudantes
8. Considerações finais para início ou continuação da viagem de escrita

Os elementos pós-textuais, por seu turno, compõem-se das referências utilizadas. Na lista, estão presentes autores e autoras, entre os quais se destacam: Karl Marx e Friedrich Engels, Paulo Freire, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Cecília Warschauer, Rafael Porlán e José Martín, Maria da Conceição Passeggi, Enzo Colombo, Lílian Sipoli Cañete, Wallace Alves Cabral e Miguel Zabalza. De acordo com Xavier (2025) esses autores e autoras fizeram parte do diálogo durante todo o percurso de escrita do guia.

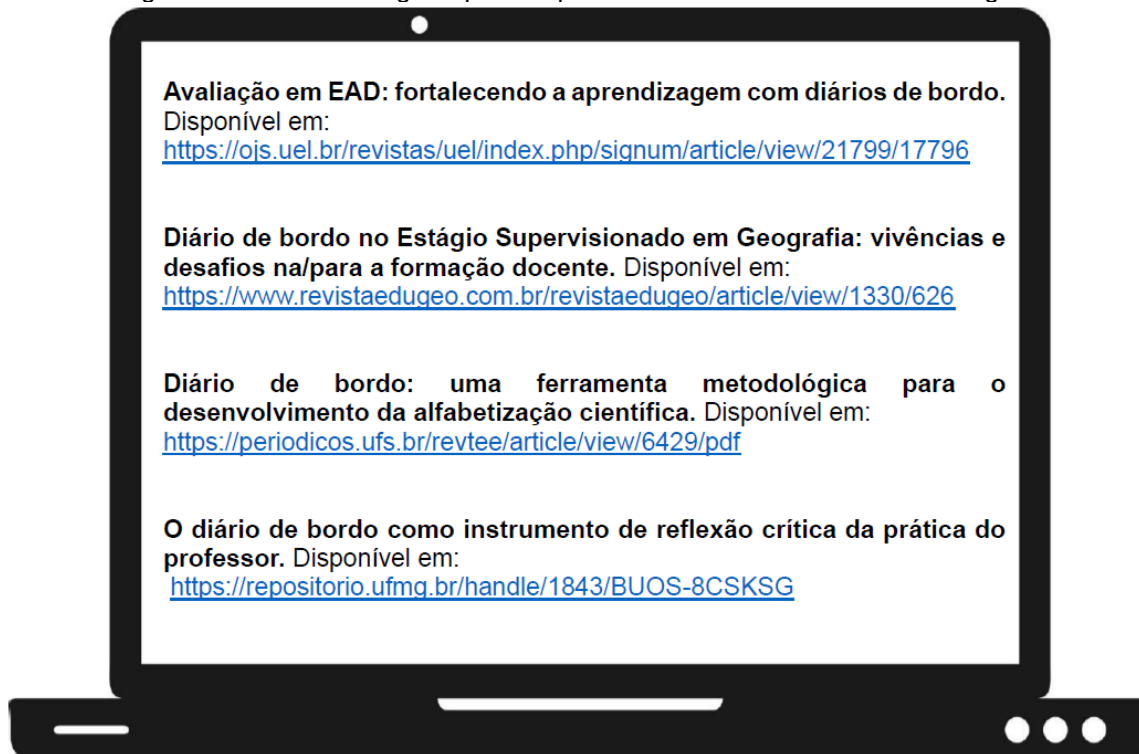
O itinerário do guia perpassa pelos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, envolvendo diversos aspectos relacionados às camadas conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético e funcional indicadas por Mendonça *et al.* (2022) como fundamentais para dos produtos os educacionais. A título de exemplo, alguns dos aspectos da camada conceitual presentes do guia são: a definição de diário de bordo como gênero textual e instrumento pedagógico, a definição de escrita

crítico-reflexiva e as sugestões de leitura e aprofundamento dos conhecimentos. As sugestões de leitura estão presentes em cada uma das sete primeiras seções, compondo-se de artigos, dissertações e livros considerados essenciais ao processo de produção de diários dentro da perspectiva crítico-reflexiva.

São aspectos da camada didático-pedagógica constates no guia: o detalhamento da proposta de escrita dos diários de bordo na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC, as orientações para a escrita de diários de bordo e as sugestões de estratégias tanto para os professores mediadores quanto para os estudantes.

Entre os aspectos da camada comunicacional, pode-se destacar a própria organização das seções e a adoção de sequências orientativas da tessitura textual. A camada estético e funcional, por sua vez, contempla todo o *design* do guia, construído com o auxílio das ferramentas de autoria *Microsoft Word* e *Pixabay*. Entre os aspectos dessa camada, destacam-se os tipos, as cores e os tamanhos das letras utilizadas nos títulos das seções e corpo textual, a paginação, as imagens e os *links* utilizados nas sugestões de leitura, conforme verifica-se na Figura 12.

Figura 12 – *Links* e imagem que compõe camada estético e funcional do guia.



Fonte: Guia didático.

Com acesso livre e gratuito através do Portal do ProfEPT/IFSC, do Portal do ProfEPT Nacional/IFES e do Portal eduCapes, e contendo, sumariamente, reflexões, orientações e sugestões importantes que podem auxiliar os sujeitos durante o percurso de escrita, o produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo” pode ser utilizado e replicado por estudantes, professores, pesquisadores e outros sujeitos, tanto no ProfEPT/IFSC quanto em outros contextos. Acredita-se, que essa utilização poderá contribuir com a formação dentro da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. E mais, possibilitará aos sujeitos envolvidos com a escrita as bases necessárias para ler o mundo, dialogar com suas práticas, questionar suas aparências e intervir nele sempre que se fizer necessário, como resposta às contradições geradas pelo sistema capitalista e seu poder de reprodução das desigualdades sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de refletir sobre determinado tema exige a mobilização de diferentes estratégias e saberes, com vistas a levar os leitores a compreenderem o que está sendo refletido ou, em outras palavras, a mensagem que se deseja passar com o texto escrito. Neste trabalho, o tema central das reflexões foi o diário de bordo e seu uso como instrumento pedagógico. Para tratar sobre ele, foi realizada a pesquisa “O diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no ProfEPT IFSC: contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral”, a qual indagou sobre quais as contribuições à formação dos mestrados numa perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral do uso do diário de bordo como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC.

Entre as contribuições identificadas, destacam-se as possibilidades de os estudantes: mobilizarem habilidades em direção ao desenvolvimento de uma escrita autoral, criativa, coletiva, colaborativa, reflexiva e crítica; escreverem e compartilharem experiências vivenciadas nas práticas educativas em sala de aula ou em outros espaços; refletirem criticamente sobre as práticas vivenciadas; e experienciarem um processo de ensino-aprendizagem alinhado aos pressupostos do curso, da disciplina, do ProfEPT e da EPT como um todo. Também foi possível perceber que o uso do diário de bordo como recurso pedagógico tem grande potencialidade para contribuir com a formação dos mestrados dentro da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral, entendida como aquela que proporciona aos estudantes as bases necessárias para ler o mundo, dialogar com suas práticas, questionar suas aparências e intervir nele sempre que se fizer necessário e formar-se como ser humano em sua totalidade.

Para chegar ao entendimento de que o uso de diário de bordo no contexto de ensino-aprendizagem pode possibilitar a formação crítico reflexiva e omnilateral dos estudantes, foi preciso sintetizar a produção científica e acadêmica sobre esse uso e consultar diários de bordo produzidos por mestrados-egressos do ProfEPT/IFSC. De posse dos resultados obtidos, foi concebido o produto educacional “Guia didático para a escrita crítico-reflexiva de diário de bordo”, o qual contém reflexões, orientações e sugestões importantes para auxiliar professores, estudantes, pesquisadores e outros sujeitos, durante o percurso de escrita de seus diários de bordo.

A síntese reflexiva da pesquisa, de seus resultados e de todo o processo de concepção do referido produto educacional foi apresentada ao longo deste trabalho. Na Introdução, foi realizada uma contextualização da pesquisa, destacando fatores relevantes sobre sua origem, objeto de investigação, problema de pesquisa, objetivos, aderência ao ProfEPT e produto educacional elaborado. Continuando, foi apresentado o caminho seguido na pesquisa, destacando elementos da abordagem da temática, da produção dos dados, da análise dos dados produzidos, da concepção do produto educacional, da classificação e caracterização da pesquisa e dos instrumentos e procedimentos para a produção dos dados, com embasamento nos referenciais teórico-metodológicos consultados. Finalizando o capítulo introdutório, foram tecidas considerações relevantes sobre as produções acadêmicas denominados de produtos educacionais (conceito, categorização e principais etapas de concepção) e feita uma caracterização preliminar do produto educacional fruto da pesquisa.

No segundo capítulo, foi feita *uma viagem pelas produções sobre diário de bordo*, a partir de reflexões e síntese dos resultados obtidos em produções científicas acadêmicas. A partir dessas produções, pôde-se perceber a importância da escrita no diário de bordo, a qual tem sido empreendida com diferentes finalidades, tais como para registrar experiências vivenciadas em diferentes contextos educativos, registrar dados e informações em pesquisas e refletir sobre a prática profissional e os processos de formação inicial e continuada.

No terceiro capítulo, foi dado *um mergulho nos diários de bordo com a companhia da reflexão crítica*, demonstrando aspectos relevantes acerca do conceito de diário de bordo, de sua importância nas práticas educativas, da caracterização feita sobre os mestrandos da Turma 4 do ProfEPT/IFSC que produziram os diários analisados na pesquisa, do ProfEPT e da proposta de escrita desses diários no âmbito da disciplina de Teorias de Práticas do Ensino e Aprendizagem do ProfEPT/IFSC. Continuando e tomando por referência os resultados obtidos nos diários analisados, foram apresentados elementos sobre a forma ou estrutura narrativa dos diários de bordo produzidos pelos e sobre os aspectos crítico-reflexivos neles presentes.

No capítulo 4, apresentou-se *um guia como companheiro de viagem no percurso de escrita crítico-reflexiva*, com ênfase em seu processo de concepção, o qual envolveu diferentes etapas (elaboração, aplicação, avaliação e validação), sujeitos (mestrando pesquisador, professoras orientadoras, estudantes do ProfEPT/IFSC e professores da banca examinadora) e períodos. Após retratar os

pontos principais das etapas de concepção do guia, encerrou-se esse capítulo, descrevendo o seu retorno ao ponto de partida, isto é, ao contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa: o ProfEPT/IFSC.

No percurso seguido para a concretização deste trabalho, foram enfrentados muitos desafios, sobretudo em relação à concepção do produto educacional. Alguns questionamentos também vieram à tona no decorrer desse processo, a saber: que produto elaborar? Como elaborar? E ele contribuirá para a formação dos mestrandos? A superação dos desafios e as respostas aos questionamentos vieram a partir do diálogo estabelecido com múltiplas vozes no decorrer do percurso: professoras orientadoras, professores da banca examinadora, estudantes da Turma 7 do ProfEPT/IFSC e referenciais teórico-metodológicos.

Antes de encerrar, é preciso tecer algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa. O primeiro ponto é que os resultados indicaram que as finalidades de escrita de bordo dependerão do contexto e dos sujeitos envolvidos. Em segundo lugar, destaca-se que, para contribuir ainda mais com a formação omnilateral dos mestrados do ProfEPT/IFSC na disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem, é preciso que o processo de escrita dos diários de bordo aconteça sob o prisma da perspectiva crítico-reflexiva. Como terceira observação, pondera-se que, em muitos dos diários produzidos pelos estudantes da Turma 4 do ProfEPT/IFSC, o nível de escrita crítico-reflexiva não havia sido alcançado, mas em boa parte das produções esses estudantes mobilizaram habilidades em direção ao desenvolvimento de uma escrita autoral, criativa, coletiva e colaborativa.

Além desses resultados é necessário destacar que a escolha dos elementos que compõem os relatos nos diários deve demandar atenção por parte dos estudantes-escritores e dos professores mediadores da proposta, pois, conforme dados da pesquisa: os relatos com extensão textual curta (até 10 linhas escritas) dão pouca margem para a descrição e reflexão acerca do conteúdo das vivências; a escrita versificada, diferente da forma convencional em prosa, demanda esforços para que não se perca o foco da narrativa dos acontecimentos da aula, deixando o texto muito sintético e com pouca riqueza de detalhes; a utilização de diferentes artefatos pode auxiliar na composição dimensão estética dos diários de bordo, mas a simples inserção sem relacioná-los ao conteúdo das vivências inviabiliza o seu uso e pode tornar a leitura enfadonha; e as opções vocabulares, por sua vez, também auxiliam nas dimensões estética e linguística dos diários, porém é preciso ter cautela na

utilização das palavras que indicam saudações, elogios, agradecimentos, despedidas, metáforas, entre outras.

Diante dos resultados obtidos e do exposto neste capítulo de encerramento, sugere-se que professores, estudantes, pesquisadores e outros sujeitos envolvidos com a produção de diários de bordo façam a leitura do guia didático elaborado por Xavier, Bortolanza e Pasqualli (2025), como produto educacional resultante da pesquisa. Sugere-se, ainda, a realização de novos estudos sobre o tema, focando também em aspectos linguísticos e nos discursos contidos nas produções, a partir de outros referenciais teórico-metodológicos e com o uso de outros enfoques de análise e interpretação dos dados.

Tal sugestão não se dá ao acaso e sim por considerar o importante papel assumido pelo diário de bordo na formação de sujeitos cada vez mais críticos e reflexivos e comprometidos com a transformação da sociedade capitalista, em vez de uma conformação a ela. Sociedade na qual tem imperado o negacionismo científico, a difusão de *fake news*, a competitividade frenética, o consumismo, a desigualdade, a mercadologização dos bens sociais, a desigualdade, a exclusão e, de forma mais recente e crescente, a tentativa de subjugar a capacidade humana de pensar às ferramentas de inteligência artificial, conhecidas como *chatbots*.

Tudo isso traz implicações à educação como um todo e, de modo específico, ao processo de formativo através da escrita, que deve ocorrer dentro da perspectiva crítico-reflexiva e omnilateral. Dessa forma, se a pesquisa realizada trouxe contribuições à formação crítico-reflexiva e omnilateral dos sujeitos envolvidos, espera-se que estes, a partir de agora, atuem como disseminadores dessa perspectiva formativa nos seus respectivos espaços de trabalho, formação e, por que não dizer, de vida social.

Portanto, condizente com minha trajetória profissional, formativa e de vida, com tudo o que foi vivenciado durante a pesquisa e o ProfEPT como um todo, com os resultados alcançados e com as consultas aos referenciais teórico-metodológicos, espera-se que o diário de bordo continue servindo não apenas como um recurso pedagógico, mas também como um instrumento essencial à leitura-escrita do mundo, ao diálogo com suas práticas, ao questionamento de suas aparências e à intervenção nele, como resposta às contradições do sistema capitalista e no sentido de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos excludente.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, Leandro Geraldo da Silva. Performar Nietzsche: a autoetnografia como caminho metodológico aplicado ao processo criativo de Adeuzará. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p.1-21, 2013.
- ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOLSONI, Mônica de Lima. **O diário de bordo como poética de (re) conhecimento de si: revisitando uma experiência de estágio supervisionado em Artes Visuais**. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2023.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6. ed. Brasília: Senado Federal, 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p.1-3, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021.
- CABRAL, Wallace Alves. O diário de bordo na formação inicial de professores de Química. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 2, p. 115-131, mai./ago. 2019.
- CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAPELLO, Guilherme Augusto de Brito. **Diario Nautico de Lisboa para a Ilha de Timor feito a bordo da Barca Martinho de Mello**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 1864.
- CAPES. **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino**. Brasília: Capes, 2023.
- CAREGNATO, Sônia Elisa; MOURA, Ana Maria Mielniczuk. Análise das características e percepção de alunos de educação a distância: um estudo longitudinal no Curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Em Questão**, Porto Alegre, v.

9, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2003.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

Colombo, Enzo. Reflexividade e escrita sociológica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2016.

Dias, Ana Claudia Souza. **Vozes reveladas: o diário de bordo** de estudantes da educação básica sob a perspectiva da análise de discurso crítica. 2021. 277 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Fortuna, Cinira Magali *et al.* A produção de narrativas crítico-reflexivas nos portfólios de estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 2, p. 452-459, 2012.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

Gutmans, Marger; Vageler, Paulo. Contribuição para o conhecimento das anomalias magnetométricas do Brasil central. **Revista Bragantia**, Campinas, v. 1, n.5, p.441-451, 1941.

Heemann, Christiane; Townsend, Elisa Correa Santos. Avaliação em EAD: fortalecendo a aprendizagem com diários de bordo. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 253-275, dez. 2015.

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023**. Aprova o Regulamento Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado em rede nacional. Vitória: Ifes, 2023.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Martins, Gilberto; Cornacchione, Edgard. Item de Likert e Escala de Likert. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 1-5, jan./abr. 2021.

Mendonça, Andréa Pereira *et al.* O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 1-22, 2022.

Moura, Adriana Borges Ferro; Lima, Maria da Glória Soares Barbosa. A

reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n.15, p.24-35, 2014.

MOURA, Flaviana Silva Costa de. **Diário de bordo: eu, o mundo e meu projeto de vida**. 2021. 50 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

NEVES, Maria Helena Dantas dos Santos. Notas de percurso: o registro escrito que tece o encontro da professora com a pesquisadora... e com a arte. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p.1162-1176, jul./dez. 2023.

OLIVEIRA, Alana Priscila Lima de; CORREIA, Monica Dorigo. Ensino e aprendizagem através do registro das aulas de campo utilizando diários de bordo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n.3, p. 537-554, 2015.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Díada: Sevilla, 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

SANTOS, Ivaneide Silva dos; NUNES, Marcone Denys dos Reis. Diário de bordo no Estágio Supervisionado em Geografia: vivências e desafios na/para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-21, jan./dez., 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SOUZA, Jefferson Juvenato de; DECCACHE-MAIA, Eline. O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na educação em ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais. **Revista Ciências & Ideias**, v. 11, n. 2, p. 68-79, mai./ago. 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

XAVIER, Heriberto Francisco; BORTOLANZA, Marizete; PASQUALLI, Roberta. **Guia didático para a escrita de diário de bordo**. 2025. 61 f. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

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

