

RECURSOS DIDÁTICOS E FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DIÁRIO DE AULA EM EVIDÊNCIA

TEACHING AND TRAINING RESOURCES FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION: THE CLASS DIARY IN EVIDENCE

ENSEÑANZA Y FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DIARIO DE CLASE EN EVIDENCIA

Mauro José de Souza¹

RESUMO

Num cenário precarizado pela ordem neoliberal, a institucionalização de programas formativos para o docente universitário tem se mostrado descontinuada, demandando ações instituintes e a reflexão sobre as experiências que configuram as subjetividades do cotidiano docente. Deste modo, mediados pela perspectiva biográfico-narrativa questionamos: em que medida os diários de aula constituem recursos de ensino e formação ao docente universitário? Como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas com foco na experiência, objetivamos deslindar, por meio de narrativas, as contribuições deste recurso didático-formativo ao docente da educação superior. A base teórico-metodológica centrou-se na pesquisa narrativa, onde os relatos são reconhecidos como método e fenômeno de estudo. Fragmento de um estágio doutoral sanduíche do autor, apresentamos narrativas de um docente universitário da Universidad de Málaga, Espanha, socializadas por meio de uma entrevista narrativa em profundidade. Os relatos evidenciaram a potencialidade deste recurso didático-formativo a orientar o processo de reflexão sobre a experiência docente, privilegiando ações horizontais e colaborativas no arcabouço do desenvolvimento profissional docente. Isto nos remete à imprescindibilidade de novos estudos com foco nas interlocuções entre formação docente e pesquisas biográfico-narrativas, reveladas como sustentáculo qualitativo à formação docente universitária e como um desdobramento da vida e da docência.

Palavras-chave: educação superior; formação docente; diários de aula; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

In a scenario that became precarious by the neoliberal order, the institutionalization of training programs for university instructors has been discontinued, demanding institutional actions and reflections on the experiences that set the subjectivities of everyday teaching practices. Thus, we ask: mediated by the biographical-narrative perspective, to what extent do class diaries constitute as teaching and training resources for university instructors? As reflective-biographical-narrative possibilities focused on experience, we aim to unravel, through their narratives, the contributions of this teaching-training resource to higher education instructors. The theoretical-methodological basis of the paper was centered on narrative research, where reports are recognized as a method and phenomenon of study. This is a fragment of a doctoral internship carried out by the author, and it presents narratives of a university instructor from the University of Malaga, Spain, shared in an in-depth narrative interview. The reports highlighted the potential of this educational training resource to guide the process of reflection on the teaching experience, which privileges horizontal and collaborative actions in the framework of professional teacher development. It shows us the need for new studies focusing on the interlocutions between teacher training and biographical-narrative research, revealed as qualitative support for university teacher training and as an outcome of life and teaching.

Keywords: higher education; teacher training; class diaries; narrative research.

RESUMEN

En un escenario precarizado por el orden neoliberal, la institucionalización de programas de formación de docentes universitarios ha sido discontinuada, exigiendo acciones personales y reflexión sobre las experiencias que configuran las subjetividades de la enseñanza cotidiana. Nos preguntamos: mediado por la perspectiva biográfico-narrativa, ¿en qué medida los diarios de clase constituyen recursos de enseñanza y formación para profesores universitarios? Como posibilidades reflexivas-biográficas-narrativas con enfoque en la experiencia, pretendemos desentrañar, a través de

Submetido para publicação: 27/08/2024

Aceito para publicação: 27/01/2025

Autor para contato: maurimsouza@gmail.com

¹ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Cuiabá – MG – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-6894-4591> – maurimsouza@gmail.com.

sus narrativas, los aportes de este recurso didáctico-formativo a los docentes de educación superior. La base teórico-metodológica fue la investigación narrativa, donde se reconoce el relato como método y fenómeno de estudio. Fragmento de la pasantía doctoral sándwich del autor, presentamos narrativas de un profesor de la Universidad de Málaga, España, socializadas en una entrevista narrativa en profundidad. Los informes resaltaron el potencial de este recurso para orientar el proceso de reflexión sobre la experiencia docente, privilegiando acciones horizontales y colaborativas en el marco del desarrollo profesional docente. Esto nos lleva a la indispensabilidad de nuevos estudios centrados en los diálogos entre la formación docente y la investigación narrativa, revelados como un soporte cualitativo para la formación docente universitaria, y como un despliegue de vida y enseñanza.

Palabras clave: educación superior; formación de docentes; diarios de clase; investigación narrativa.

INTRODUÇÃO

Os processos de globalização, financeirização e gerencialismo avançam pelo mundo, motivados pelas ideologias neoliberais em curso. Oriundos deste movimento, os sistemas educacionais têm sofrido os impactos de uma nova ortodoxia estabelecida em muitas partes do mundo, denunciada por Hargreaves (2002 p. 13):

Isto está ocorrendo sobretudo em países predominantemente anglo-saxônicos; no entanto, através de organizações financiadoras, como o Banco Mundial e a distribuição global de estratégias políticas, elementos da ortodoxia também estão sendo exportados, cada vez mais, para várias partes do mundo em desenvolvimento.

Neste cenário, cujos desdobramentos sustentam uma lógica que encoraja a desmobilização e silencia as ações da coletividade, a formação continuada do docente universitário vem sendo negligenciada, sucateada e até ignorada, tendo suas premissas atreladas a uma racionalidade que fomenta um padrão de mercantilização do ensino e formação profissional nos mesmos moldes. Esta dinâmica incentiva a meritocracia e a culpabilização docente pelas mazelas estruturais do sistema educativo, estimulando um padrão de formação produtivista, aligeirado, fragmentado e vertical que, em última instância, incita à alienação e ao conformismo. Em outro sentido, as políticas educacionais, na obscuridade que configura seus determinismos, atribuem aos programas de pós-graduação *stricto-sensu* a responsabilização pelos processos docentes formativos em cenários de instabilidade, fragmentação e produtivismo exacerbado, os quais, pela precariedade da própria condição, repercutem metodologias verticalizadas e pontuais.

Fruto deste amálgama, o docente universitário tem sido aliado das condições materiais, humanas, relacionais, culturais, didáticas e pedagógicas para experienciar práticas formativas com a qualidade pretendida. Assim, aquele que deveria atuar como um formador de futuros formadores, responsável pela construção dos pilares morais, éticos, políticos e culturais a alicerçar a própria cultura profissional nos mais diferentes segmentos sociais, tem sua formação inicial sucateada e é desarticulado em sua formação continuada.

Para que possam representar possibilidades de resistência a este quadro, os processos educativos e formativos não podem estar dissociados de seu compromisso social e político, devendo primar por ações pautadas na ética e na justiça social. A sua omissão não representa apenas uma neutralidade cega, mas um pacto, mesmo que velado, com a ordem vigente, que tem como fim último amordaçar e acomodar os sujeitos sociais à égide de um discurso meritocrático de livre mercado, imbricado à lógica capitalista que orchestra o panorama sociocultural e político em escala global, além dos próprios sistemas de ensino. Nesta direção e disseminando condicionamentos que impactam nos mais distintos setores, os processos educativos corroboram a já reconhecida não neutralidade da prática pedagógica (Cunha, 2020). Reconhecendo este compromisso, este estudo dialoga com um processo formativo permanente e emancipatório, cunhado por Marcelo (2009) e denominado Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Deste modo, não compreendemos a formação docente como um processo fragmentado, individualista ou descontinuado, mas como uma evolução em marcha que emoldura a vida e a carreira docente (Marcelo, 2009). Este processo incorpora as histórias e experiências materializadas por meio das narrativas vividas e refletidas em contexto, do mesmo modo em que é incorporado por elas em seus âmbitos de ação e inserção. Formação ancorada na horizontalidade do processo educativo e nos valores da coletividade e da cooperação, alicerçados na prática social e nas experiências docentes, refletidas por meio de um conhecimento situado e uma atitude investigativa e reflexiva (Zabalza, 2004).

Nesta perspectiva, apresentamos os diários de aula, cujas análises e registros emergem como alternativas potentes e possíveis a viabilizar, a um só tempo, a docência, a investigação e a reflexão sobre a concretude das experiências docentes em seus cenários pedagógicos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma formação amparada na ação docente, ou seja, na experiência vivida e refletida:

Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados tanto como uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com frequência ambas as missões se combinam e se completam (Zabalza, 2004, p. 16).

Neste horizonte de sentido, e considerando a tangibilidade que esculpe esta investigação no bojo da perspectiva biográfico-narrativa, questionamos: em que medida os diários de aula constituem recursos de ensino, aprendizagem e formação docente no contexto universitário? Compreendendo estes recursos de registro como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas

com foco na experiência docente, e tomando a investigação narrativa como método e fenômeno de estudo (Clandinin; Connelly, 2015) que respalda a perspectiva biográfico-narrativa, objetivamos deslindar as contribuições deste recurso didático-formativo ao docente da educação superior, considerando seu DPD.

Na sequência, serão apresentados os referenciais teóricos e metodológicos, seguidos pela base teórica de referência, a identificação e análise das narrativas compartilhadas por nosso colaborador. Finalizando, tecemos algumas considerações, entendidas como possibilidades reflexivas e prospectivas de um cenário em permanente mudança e avanço.

METODOLOGIA

Apresentamos nesta seção as urdiduras que orientaram esta investigação, auxiliando a compreensão dos desafios, dilemas, tensões que recaem sobre as práticas formativas na ambiência da educação superior. Neste ato, considerando as narrativas do docente participante, o conhecimento situado e a subjetividade que configura esta dialética relacional. A perspectiva teórico-metodológica que trazemos em cena, encontra amparo na pesquisa narrativa à luz dos autores Clandinin e Connelly (2015), na tridimensionalidade e nos princípios da experiência propostos por John Dewey (1979) e aproxima-se da compreensão de construtivismo crítico defendida por Kincheloe e Berry (2007). Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, compreendido pela experiência profissional tecida no DPD, onde os diários de aula configuram estratégias didático-formativas presentes numa esfera biográfico-narrativa.

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Esta corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos (Zabalza, 2004, p. 14).

Como recursos formativos, os diários de aula podem refletir entrecruzamentos entre as histórias de vida e as práticas formativas, articulando-as numa zona fronteira que parte da reflexão sobre a ação e atravessa a experiência pessoal e profissional, conferindo indissociabilidade entre elas. Deste modo, a perspectiva teórico-metodológica defendida neste estudo fundamenta-se nos princípios éticos, ontológicos e epistemológicos da experiência que refletem as interlocuções entre as histórias de vida, formação e de docência, articulando-se numa fronteira que entrelaça lugares em distintos tempos e espaços, configurados por meio de uma tridimensionalidade que abarca tempo, lugar e relações, arcabouço teórico-conceitual da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015).

As correntes teóricas que contribuíram a este modo de pensar surgiram no final dos anos noventa do século XX e especialmente na primeira década do século XXI, a partir da contraposição à racionalidade moderna, e no sentido da necessidade de encontrar outras possibilidades de investigação para além dos limites de uma abordagem positivista. Neste movimento, a intenção esteve relacionada ao rastreamento de outros pressupostos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos, que pudessem valorizar a subjetividade de um espaço relacional, em cenas dialógicas e dialéticas, através das quais pudessem ser propostos eixos de sentido interconectados. Nesta direção:

Las corrientes teóricas que contribuyen a estos modos de pensar han puesto en cuestión la noción de realidad, naturaleza, ser humano, y los modos hegemónicos de entender y hacer ciencia que orientan la investigación en todos los campos, y también en la educación (Sancho Gil, et al, 2020, p. 08).

A pesquisas de cunho biográfico-narrativas se fundamentaram inicialmente nos estudos desenvolvidos na Escola de Chicago, e ao se aproximarem do contexto educativo tornam-se alvo de importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas por se distanciarem das práticas positivistas das ciências sociais.

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma das suas principais qualidades que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem (Nóvoa; Finger, 1988, p. 12-13).

Considerando o cenário educacional, “Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación” (Bolívar; Segovia, 2018, p. 798). Estes autores atestam que a investigação biográfico-narrativa adquiriu uma identidade própria dentro das pesquisas qualitativas, se convertendo em um enfoque metodológico com entidade própria. Neste arcabouço, a investigação narrativa surge com os estudos sobre histórias de vida, constituindo-se a partir de um componente biográfico, se localizando na intersecção entre as abordagens biográfico-narrativas e (auto) biográficas que nascem por meio das histórias de vida; possui foco na reflexão sobre a experiência presente na dialética relacional humana, evidenciando as dimensões contextuais, sociais e afetivas da aprendizagem. A necessidade desta nova abordagem se justifica no movimento das investigações qualitativas e na necessidade de distanciamento de

um instrumentalismo investigativo que pudesse incorporar a complexidade de uma trama atenta para uma forma de fazer pesquisa com e a partir dos fenômenos investigativos, pretendendo contribuir para a reflexão sobre o sentido social da investigação (Sancho Gil, et al, 2020).

Neste ato, foram consideradas as narrativas de um docente em processo de iniciação à docência universitária na Universidad de Málaga, Espanha, socializadas por meio de uma entrevista narrativa em profundidade. Ao priorizar estes relatos pessoais, temos acesso não apenas à experiência vivida e narrada pelo colaborador, mas à própria resignificação da história, que não é apenas pessoal, mas social e cultural. Neste prisma, as entrevistas narrativas podem ser qualificadas como ferramentas não estruturadas que orientam ao aprofundamento de aspectos específicos a partir dos quais emergem histórias de vida e seus entrecruzamentos (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

A entrevista foi realizada presencialmente em novembro de 2022, no contexto de uma investigação doutoral sanduíche do autor, financiada pela CAPES². Apesar do colaborador ter consentido com a exposição de seu nome real, optei por tratá-lo por um pseudônimo em virtude do fato de estar o objeto de estudo diretamente relacionado a seu cenário laboral. Esta decisão foi motivada pelo princípio ético de evitar quaisquer constrangimentos oriundos de sua liberdade de expressão sobre o assunto. Na entrevista, com duração de uma hora, não foram realizadas perguntas pontuais, mas oferecido espaço de escuta, afinal na entrevista narrativa em profundidade objetivamos ouvir as experiências dos participantes e não suas respostas às nossas perguntas.

Após o término desta interlocução entre investigador e colaborador, foi realizada, na íntegra, a transcrição das narrativas e disponibilizada ao entrevistado, que foi orientado sobre a liberdade de apreciação, podendo alterar e/ou suprimir trechos sem prévia justificativa. Após o aceite e devolutiva do colaborador, as narrativas, até então denominadas como textos de campo foram gradativamente dando origem aos textos de pesquisa, que guardam uma compreensão mais elaborada sobre as narrativas, tendo em vista os objetivos e o objeto de pesquisa em questão. Nesta transposição, o/a pesquisador/a deve ter a capacidade de chegar ao não dito, procurando acessar as informações que ficaram implícitas nas narrativas e trazê-las à análise e interpretação. Este movimento já configura a etapa inicial da análise (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Para a análise das entrevistas, foi considerada a metáfora da tridimensionalidade proposta por Clandinin e Connelly (2015); numa referência ao que denominam “*puzzle*” de pesquisa.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Edital n. 10/2022 – PDSE/CAPES.

Nesta proposta, há o entendimento de que as narrativas são como peças de um grande quebra-cabeças, onde cada peça vai compondo gradativamente o todo por meio de sua contribuição peculiar, na mesma linha em que Kincheloe e Berry (2007) consideram a metáfora da bricolagem presente no construtivismo crítico. As narrativas, nesta perspectiva, são entendidas como representações de vida; composições artísticas, artesanais e singulares que expõem particularidades capazes de configurar sentido específico ao todo, numa abordagem relacional e dialógica.

Em aproximação a esta perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2008), inspirados em Fritz Schutze recomendam um processo de análise das narrativas onde passagens inteiras ou parágrafos são analisados, esclarecidos e parafraseados. Este movimento pode originar um sistema de ‘categorias’ que facilitarão a organização de eixos de análise, pois o produto constitui uma interpretação das narrativas que possuem o potencial de configurar a própria história de vida, e nesta especificidade, também de docência. Deste modo, as narrativas não formam parte da pesquisa, são a própria pesquisa; não são somente textos a serem analisados, mas representam como a experiência é recontada, revivida e interpretada, sendo fundamentais para o entendimento da realidade pesquisada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação continuada na educação superior em cenários globalizados

O gerencialismo presenciado no contexto educacional atual tem provocado uma nova ortodoxia, que modifica os sistemas formativos e de ensino pelo mundo (Hargreaves, 2002). De acordo com este autor, esta nova ortodoxia tem relação direta com padrões de aprendizagem elevados, currículo centralizado, indicadores e categorias, avaliações associadas, vínculo entre o financiamento e os níveis de sucesso, dentre outros. Estas transformações disseminam mudanças substanciais no pensamento educacional, provocando reflexos não apenas nos processos docentes formativos e nas salas de aula, mas também nas características estruturais mais amplas da administração educacional

[...] enfatiza padrões elevados para quase todos os alunos, e não apenas para alguns, levando os professores e as escolas onde atuam a combinarem excelência com equidade, através de seu trabalho com estudantes de diferentes históricos. Ela muda a prioridade do currículo – da conveniência e das convenções daquilo que os professores ensinam para a qualidade e o caráter daquilo que se espera que os alunos aprendam (Hargreaves, 2002, p. 14).

Nesta lógica, os “avanços” educacionais são reconhecidos por meio de avaliações em larga escala, utilizadas como direcionamentos ao currículo, quase sempre pensados em perspectivas padronizantes e alienantes

Em princípio, esses avanços educacionais prometem um progresso significativo na reforma educacional por aumentar a qualidade e os padrões do aprendizado, e a oportunidade para todos os tipos de estudante. Entretanto, a nova ortodoxia educacional também omite algumas dimensões importantes do aprendizado e do ensino, pois contém em seu pacote de reformas alguns componentes perturbadores que ameaçam minar seus objetivos educacionais mais positivos (Hargreaves, 2002, p. 14).

Nesta direção, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas têm sido submetidas a gradativos processos de precarização, exemplificados pela diminuição dos investimentos públicos destinados ao cumprimento de suas funções mais elementares, além do descrédito em relação à sua função social. Dentre as inúmeras mudanças ocorridas historicamente na universidade enquanto concepção e papel social atribuído a ela, uma das mais significativas foi em sua relação com a sociedade. Na dinâmica social atual, a universidade passou de uma realidade marginal, cujo grau de autonomia e autogestão permitia que não tivesse que prestar contas a ninguém, para uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições, inaugurando uma nova cultura universitária que solicita seu permanente aprimoramento e gestão de recursos para se adequar às demandas emergentes (Zabalza, 2004).

Contudo, responsável pela construção do saber científico e sua articulação com a sociedade, estas IES têm enfrentado dilemas para cumprir sua função social, pois diuturnamente têm sua representatividade, autonomia e legitimidade questionadas. Aos docentes se intensificam exigências, como a ampliação de suas funções burocráticas e maior controle na elaboração das propostas docentes, planos didáticos e planejamentos (Imbernón, 2016; Zabalza, 2007). Nesta premissa, o entendimento da complexidade que recobre esta realidade passa pela compreensão do cotidiano que a configura:

Ao longo do século XX e até o atual momento do século XXI, a sociedade tornou-se mais complexa; portanto, exercer a função de professor também assumiu grandes parcelas de complexidade (e às vezes de perplexidade pela falta de correspondência com a educação que se recebe na família ou no meio circundante). E essa complexidade da profissão se concretiza em uma sala de aula e em uma instituição impregnada de uma cotidianidade invisível, pois é preciso estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-la nas aulas de cada dia (Imbernón, 2016, p. 34).

Numa aproximação aos saberes pedagógicos refletidos na experiência docente, temos que:

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura (Contreras Domingo, 2016, p. 14).

As palavras deste autor soam como ponto de partida para a reflexão sobre a formação continuada de docentes que atuam na educação superior, sinalizando a perspectiva tangenciada neste estudo e trazendo em cena as experiências docentes como centralidade da ação formativa. Na tessitura do conhecimento que emerge das histórias vividas e narradas, as experiências não são reconhecidas apenas como pessoais, mas também sociais, pois recobrem as singularidades que extrapolam os contextos próprios, favorecendo um olhar ampliado capaz de reconhecer marcos socioculturais pertencentes a tempos e espaços diversos, configurados pelos sentidos atribuídos e pelas representações evidenciadas na reflexão sobre as experiências. Nesta esteira, podemos conhecer o social por meio da especificidade de uma experiência individual, pois cada narrativa contém em si uma historicidade que transita do particular ao sociocultural e repercute em outros contextos de abrangência (Ferrarotti, 2014).

A cultura institucional e a política decorrente desta, produz reflexos diretos na docência universitária e nos processos formativos. Absorvendo forte influência do contexto sociopolítico e econômico e aproveitando as brechas deixadas pela quase omissão das políticas públicas destinadas à formação continuada do docente universitário, acaba por privilegiar resultados, colocando ênfase nos índices e não nas reais condições de aprendizagem e formação, explorando uma lógica utilitarista (Souza, 2023). Neste compasso, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, numa conjuntura que valoriza a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas, associadas a uma objetividade e produtivismo acadêmico e hegemônico, característicos do pensamento neoliberal. Considerando os aspectos formativos, esta lógica alimenta uma cultura profissional que reforça conceitos relacionados ao domínio de conhecimentos instrumentais e/ou específicos, negligenciando os fundamentos pedagógicos-didáticos e/ou histórico-culturais (Cunha, 2020).

Na valorização das dimensões éticas, dos saberes e aprendizagens do cotidiano e dos interesses socioculturais, reconhecemos que a formação continuada do docente que atua na educação superior necessitaria ser um processo de maturação da prática profissional, na direção de potencializar uma tomada de consciência política, técnica e humana dos professores envolvidos, ao tempo em que promova um espaço de aprofundamento da ação pedagógica mediante os processos formativos, investigativos e de ensino. Uma espécie de contextualização de novas circunstâncias e ressignificação da atuação docente que viria da prática e voltaria a ela, articulando novos saberes, compreendidos e mediados pelo enfoque da teoria, facilitadores de uma prática dialógica e dialética entre os envolvidos (Imbernón, 2016).

Uma ação formativa comprometida com uma mudança na cultura profissional instalada rumo a uma consciência coletiva que pudesse ir além das tradicionais perspectivas de atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, com vistas à transformação da realidade, afinal os professores ensinam não apenas pelo que sabem, mas pelo que são. A autossatisfação com a qualificação de sua ação pedagógica ocorrerá por meio de uma simbiose entre suas relações com o trabalho e a carreira docente, o que torna esta relação intrinsecamente relacionada ao entendimento do que se faz e como se faz, e ainda com a eficácia com que se faz. Estes processos extrapolam conhecimentos específicos e alcançam sentimentos e vida pessoal, acessíveis através da prática de contar e recontar; viver e reviver as experiências e refletir sobre elas (Zabalza, 2004; Clandinin; Connelly, 2015).

Deste modo, a reflexão sobre as experiências é compreendida como ponto de partida e de chegada para os avanços advindos da reflexão sobre a ação que ocorre no cotidiano da prática docente, tornando-a mais real e significativa, podendo ser entendida como uma alternativa à objetividade e ao universalismo da ciência moderna, ou nas palavras de Bolívar (2014, p. 114): “[...] ese otro tipo de sensibilidad en que hoy nos movemos: concepción no representacionalista del conocimiento, para reivindicar la dimensión narrativa, emocional o persuasiva.”

Na linha deste raciocínio e corroborando com a narrativa anteriormente explicitada, podemos reconhecer, com Mizukami et al (2010) as especificidades das experiências de ensino e aprendizagem como desenvolvimento e promoção dos processos de aprendizagem e DPD em quatro eixos principais: “Colaboração, conhecimento acadêmico e conhecimento prático; O grupo como ferramenta interpretativa; Aquisição de conhecimento profissional da docência: especificidades, tendências, possibilidades e dificuldades apontadas por pesquisas; Desafios à teoria e à prática educacional”. De acordo com estes autores, estes quatro eixos permitem o

reconhecimento das experiências que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem, impactando diretamente o DPD.

DIÁRIOS DE AULA

Os diários de aula podem ser considerados estratégias de registro sobre o que foi realizado em aula, servindo como ferramenta para compreender o ocorrido neste espaço formativo, atuando ainda como espaços de reflexão e compartilhamento de percepções sobre os processos de ensino e aprendizagem. Existem diversas terminologias para se caracterizar esta técnica de documentação, com distintos sentidos e especificidades. De acordo com Zabalza (2020, p. 14-15) os diários de aula são: “[...] los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”. Segundo este autor, esta definição ampla oferece subsídios para uma redação mais extensa e a análise da informação a ser registrada. Entretanto, há que se atentar para alguns aspectos: Contrariamente ao reconhecido pelo senso comum, os diários não representam apenas formulários de registro de frequência e/ou conteúdos lecionados; tampouco necessitam ser atividades diárias. Todavia, é preciso manter uma regularidade com este registro para assegurar o que Zabalza denomina sistematicidade. Metodologicamente podem servir como instrumentos investigativos e formativos, voltado ao desenvolvimento pessoal.

Desde el punto de vista metodológico, los “diarios” forman parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en “documentos personales” o “narraciones autobiográficas”. Esta corriente, de orientación básicamente cualitativa, ha ido adquiriendo un notable relieve en la investigación educativa de los últimos años (Zabalza, 2020, p. 16).

Nesta interpretação, o conteúdo a ser registrado deve ser livre, aberto e sem planejamento prévio, suscitando o ocorrido em classe, podendo incluir narrativas dos alunos, a partir de sua percepção. Geralmente utilizado por docentes que estão mais envolvidos com processos de ensino/aprendizagem/formação, os diários podem atuar nos âmbitos mais subjetivos, nos processos investigativos associados a outras técnicas e podem ser instrumentos úteis e eficazes para a formação dos professores envolvidos: “Lo bueno de um diário, lo que le convierte em um importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal” (Zabalza, 2020, p. 19).

Os diários podem impactar a formação de professores nos seguintes âmbitos: no desenvolvimento profissional docente amplo, no acesso ao seu mundo pessoal, na explicitação dos próprios dilemas enfrentados e na (re) avaliação de processos didáticos. Nesta investigação dialogamos com estas frentes e apontamos a uma possibilidade formativa reflexiva por meio dos diários didático-reflexivos, processualmente construídos coletiva e horizontalmente com os alunos, nos distintos processos de ensino e/ou investigativos.

Suárez (2016), ao conceituar a documentação narrativa de experiências pedagógicas, a aproxima desta forma de construir diários. Na perspectiva assumida, a documentação narrativa se apresenta nesta esfera como possibilidade de aprofundamento do mundo escolar por ativar a reflexão e a memória sobre a experiência educativa por meio de procedimentos participativos.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, ante todo, una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores universitarios que pretende profundizar la comprensión del mundo escolar desde las palabras, las comprensiones pedagógicas y los saberes profesionales que ponen a jugar los educadores cuando lo experimentan y lo narran (Suárez, 2016, p. 99).

Podem ainda ser interpretadas como colaboração secundária repleta de significação:

La experiencia también puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto*, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación. Cuando esas reconstrucciones y relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de identidades grupales (Jay, 2009, p. 20).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No movimento de apresentação e análise das narrativas, os questionamentos introdutórios e os objetivos da pesquisa foram revisitados, procurando não perder de vista que cada narrativa se fundamenta nas experiências que a subjazem, estando entrelaçadas a outros sentidos, significados e histórias que refletem uma trama sociocultural e política mais ampla. Este contexto atravessa as narrativas de Farshad³, nosso colaborador. Suas narrativas⁴ fundamentam-se não apenas em suas experiências docentes, mas também nas interlocuções formativas com docentes mais experientes, que para ele foram fundamentais para a compreensão assumida: Como relata o

³ Nome fictício atribuído ao nosso colaborador.

⁴ Acessadas por meio de um recorte de uma pesquisa doutoral do autor, por ocasião de um estágio sanduíche na Espanha. A integralidade das narrativas deste colaborador poderá ser acessada no documento tese, citado nas referências.

próprio Farshad: *“Es un modelaje; hay muchos estudios que dicen que cuando no sabemos qué hacer, instintivamente solemos ser el profesor que hemos tenido”*.

Em relação à opção metodológica priorizada por um dos tutores que acompanhou sua etapa formativa, ressalta: *“Me dio la libertad, pero una libertad con compromiso, no una libertad para yo trabajar menos, una libertad para aprender a mi manera. [...] A mí me permitian soñar, ilusionarme y hacerlo”*.

Farshad atribui, em grande parte, sua experiência e qualificação docente ao incentivo que teve em seu processo formativo, aportando exemplos como na narrativa anterior. Em outro sentido, atesta que esta formação tenha ocorrido ainda por meio de orientações doutorais e acompanhamento por parte dos professores/as nos grupos de investigação que participava, caracterizando uma formação processual. Para além desta influência, agrega que seu comprometimento pessoal também foi indispensável: *“[...] depende mucho de las inquietudes y del interés del alumno, más de que la te la oferten [...]”*. E insiste: *“[...] yo daba más de lo que se me pedía, pero daba a mi manera. Esa libertad me hizo crecer muchísimo [...] Entonces yo no iba a lo fácil, yo iba a ... me encargo directo a lo que me de madurez”*.

A análise contextual possibilitada por estes relatos nos impele a considerar o comprometimento ético-político e educacional deste professor, alicerçado em seu processo formativo, o que nos leva para uma dimensão dialética desta condição. Se por um lado acreditamos no desenvolvimento e fomento a iniciativas institucionais formativas destinadas aos docentes, por outro, acreditamos que atitudes maduras e autônomas como no exemplo aportado por este professor sejam fundamentais para promover aproximações qualitativas com estas ações formativas. Conduta que alude a uma formação e consequente ensino condizentes com este pensamento, e que as diferenciam de posturas didáticas que apenas cumprem aspectos protocolares e avaliativos. Entendemos com Zabalza (2020) que professores como Farshad são aqueles que, por sua natureza investigativa e compromisso ético, buscam diuturnamente possibilidades outras para subsidiar seus processos de ensino no sentido de qualificá-los, e neste bojo, os diários de aula despontam como ferramentas qualitativas.

Neste encaminhamento, o professor Farshad esclarece que utiliza os diários de aula como ferramentas horizontais de ensino, investigação e avaliação. Ressalta que este recurso permite o compartilhamento de saberes, oferecendo maior espaço e tempo para a reflexão sobre o que ocorre ou deveria ocorrer na aula. Elucida que no final de cada aula faz uma reflexão pessoal sobre estratégias, condutas, conteúdo de ensino, materializando-a por meio de um diário de aula que é socializado com os alunos de modo *on line*, por meio de uma plataforma específica

institucional. Neste espaço, oferece liberdade aos alunos para interagir com o conteúdo disponibilizado, com as estratégias priorizadas naquela aula, fomentando uma reflexão sobre o alcance dos objetivos estabelecidos para esta etapa. Esta liberdade permite aos discentes adicionarem suas impressões e/ou contestar pontos destacados por eles ou pelo professor, provocando uma dialogicidade e reflexões mútuas. Sobre esta atitude, nosso depoente acrescenta: *“Tu das ese espacio y ese tiempo para reflexionar sobre lo que tu querías hacer; sobre lo que tú lo has hecho, y encima te sirves como herramienta de recorrida de información”*.

Acerca do trabalho colaborativo, Farshad clarifica em tom questionador e formativo: *“[...] Entonces, cuando lo comparto con el alumnado, el alumnado sabe: ¿qué querías ayudar en esa clase? ¿Al final, que hemos dado? ¿Qué hemos acordado? ¿Y qué ha pasado? ¿Cómo me he sentido también? ¿Porque he hecho esto?”*.

Por fim e analisando este processo formativo, o entrevistado disponibiliza uma narrativa em tom de avaliação pessoal sobre este instrumento de avaliação e formação:

Y yo a mí me sirve mucho para aprender, para compartir, sobre los demás y sobre mí mismo, porque el mismo relato, de una misma persona, dos criaturas, dos relatos de historia escolar, ahora, y lo escribe el año que viene, cambian, porque la interpretación y tu madurez de tu vivencia, te hace perfil una cosa u otra.

Este relato corrobora o enunciado de Zabalza (2020) quando afirma ser o diário de aula, para além de um documento de registro, um ótimo recurso formativo. Recurso que, a considerar o cenário das licenciaturas, estende esta possibilidade aos docentes em formação inicial, configurando uma melhor qualificação desta ação, sobretudo naquele que representa um dos maiores nós górdios deste processo: a formação ético-política. Enfatizando a autonomia como um dos elementos desta formação, Farshad ressalta que os diários ficam disponibilizados aos discentes para seu livre acesso: *“Quien que quiere que lo lea, y quien no, que no lo lea. Y está bien. Entonces, es que tienes ahí un resumen de la clase, le sirve como herramienta”*. Apesar deste exercício de autonomia que também prima pela liberdade de participação discente na construção coletiva desta escrita, nosso colaborador esclarece que a participação discente é frequente e colaborativa, agregando sempre suas reflexões aos diários, assim como questionando os registros e os processos como um todo, resultando numa dialogicidade formativa que leva a uma autonomia.

Na compreensão deste pesquisador, estimula, deste modo e para além de um pensamento investigativo e crítico, uma construção coletiva que facilita o reconhecimento destes documentos como algo em permanente construção, colaborando para o desenvolvimento da autonomia e

emancipação, fato evidenciado quando ressalta o caráter de imprevisibilidade e impermanência presente nesta ação:

Bueno, de verdad, el alumno tiene que comprender que a veces las cosas fallan. Y como la solucionamos, y ese modelo que hacemos al solucionarla es importante. [...] en mi diario lo explico. Lo explico, lo hicimos de esa forma, y salió mal, y pensamos que era una oportunidad para aprender. Que a veces de las cosas malas y de los errores es que se aprende. Ese espacio de tiempo y de reflexión me lo da el diario, las narrativas.

Reitera, em tom conclusivo:

[...] para mí, la narrativa es también como un mapa de pensamiento transversal, porque tú lo ves lo que tú escribes y te ayuda a relacionarlo todo”. [...] las narrativas es un relato, y un relato lo puedes comunicar de la manera que tú puedas, oral o escrita, ¿no? Pero el hecho de escribir es como un mapa de las narrativas y yo creo del pensamiento transversal también, porque te ayuda a conectar una cosa con otra y te da ese espacio y ese tiempo para hacerlo.

CONCLUSÃO

Face ao cenário de precarização da ação e formação docente atual, em que proliferam processos de ensino e formativos pontuais, aligeirados e individualistas, os diários de aula na perspectiva tangenciada se evidenciaram como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas e como documentação narrativa com foco na experiência docente. Diante da escassa ação institucional formativa direcionada aos docentes universitários, os diários se mostraram potentes recursos pedagógicos-didáticos e formativos a orientar a reflexão sobre a experiência docente. Tem o potencial de privilegiar ações horizontais e longitudinais, coletivas e colaborativas a estimular o DPD por meio da reflexão sobre a ação docente e discente. Neste arcabouço, permite uma aproximação ao cotidiano docente, convertendo-o em elemento formativo e colaborativo por meio de uma ação dialógica e dialética.

Não obstante, pela própria natureza deste recurso, esta ação demanda por parte de cada docente, um comprometimento ético-político alicerçado no processo formativo como uma ação permanente. Conforme já apontado, o docente ensina mais pelo que ele é, faz e acredita, e neste entendimento, o diário representa ainda uma possibilidade reflexiva de autoconhecimento. Deste modo, sugerimos mais investimentos nesta direção, no sentido de ampliar o reconhecimento sobre a qualificação das pesquisas biográfico-narrativas como sustentáculos de um processo de

vida e de formação docente; uma ação efetivamente comprometida com o DPD e com uma prática de ensino que deva ser reconhecida como ação complementar e indissociável que promova uma incessante abertura para a transformação de uma cultura profissional já instalada por outra cultura, capaz de contemplar os elementos éticos e políticos da ação educativa e formativa, assim como valorizar processos coletivos, colaborativos e horizontais, tão negligenciados nestes tempos de capitalismo ultra neoliberal.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Jesus Domingo. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. 1ª . ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.
- BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Jesus Domingo. La investigación (auto) biográfica y narrative en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 03, n. 09, p. 796-813, set/dez. 2018. e-ISSN:2525-426X. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a Ed. Trad. Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação e Professores ILEEL-UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan/abr. 2016. e-ISSN:2525-426X. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 22 set 2022.
- CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; RIBEIRO, Gabriela Machado. (orgs.) **Práticas pedagógicas na Educação superior: desafios dos contextos emergentes**. 23 ed. 650.1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 147-161.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação. Atualidades Pedagógicas**. Volume 131. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. 2a ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 17-34.
- HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia**. Variaciones modernas sobre un tema universal. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-112.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen, S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. N. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 07-22, jan/abr. 2009. **issn 1646-4990**. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 03 out 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria M.R.; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas; TANCREDI, Regina Maria S.P.; MELLO, Roseli Rodrigues. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de formação 1. Lisboa: Pentaedro, 1988.

SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando H.; MESA, Lourdes M.; PONS, Juan, P.; RIVAS FLORES, José I.; FERNÁNDEZ, Almudena O. (cords.) **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social**. Barcelona: Octaedro, Edição do Kindle, 2020.

SOUZA, Mauro José. **Formação continuada na Educação superior: narrativas de processos identitários**. 2023. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SUÁREZ, Daniel Hugo. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. *In*: Bragança, Inês Ferreira S.; Abrahão, Maria Helena M.B.; Ferreira, Márcia Santos (orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, Edição do Kindle, 2020.