

A produção acadêmica dos alunos de uma disciplina do programa de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores, da PUC-SP: o sabor da autoria

The academic production of students of a discipline of the professional master program in education: training of trainers, of PUC-SP: the flavor of authorship

Jeanny Meiry Sombra Silva¹, Laurinda Ramalho Almeida¹, Elisa Moreira Bonafé¹

Resumo

Neste artigo discutimos as contribuições advindas da elaboração e publicação de uma produção acadêmica por alunos participantes de uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. A disciplina tem por objetivo incentivar a apropriação dos saberes de maneira crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os conhecimentos derivados da experiência dos formandos. Várias estratégias foram empregadas ao longo da Disciplina. Uma foi avaliada pelos alunos como potencialmente mobilizadora: o Diário de Itinerância; dispositivo que permite o resgate das memórias afetivas como alavanca para o trabalho com textos teóricos, oportunizando a teorização da prática. A experiência da utilização do Diário de Itinerância mobilizou o grupo de 30 alunos a publicar um livro contendo a coletânea de seus textos. Para avaliar a contribuição dessa experiência para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes, foi elaborado um questionário com objetivos de reconhecer a possibilidade do uso do diário de itinerância como estratégia formativa e identificar na voz de formadores de professores os significados e sentidos construídos sobre essa produção acadêmica. Os dados foram analisados com base nos princípios da Análise de Discurso e fundamentados em autores do campo da formação docente. Dentre as apreciações dos alunos destacaram-se: o processo reflexivo resultante de narrar suas próprias experiências relacionando-as com o referencial teórico discutido durante a disciplina, garantindo maior interesse e intimidade com o texto lido; a ressignificação dos saberes e práticas, percebendo que suas trajetórias profissionais fornecem um universo de ideias que possibilitam analisar os dilemas da formação docente.

Palavras-chave: Produção Acadêmica. Mestrado profissional em educação. Diário de Itinerância. Estratégia de Formação.

Abstract

In this article, we discuss the ad hoc contributions to the elaboration and publication of academic production by some participants of a course discipline of Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores de PUC-SP. A discipline tem by objective to incentivate to appropriation two knowledges of critical-reflexive way, abrangendo to daily life gives school the conhecimentos derived from experiência two formandos. Various strategies foram pledged to or longo da Disciplina. Uma foi avaliada hairs some as potentially mobilizing: o Diário de Itinerância; device that allows or resgate afferent memories like alavanca for o trabalho with theoretical texts, opportunizing to theorization of practice. Experiência da usoção do Diário de Itinerância mobilizou or group of 30 to publish a livro contendo a coletânea de seus textos. To evaluate the contribution of experience to cognitive-affluent development, two students have developed a questionnaire with objectives to reconcile the possibility of using a training diary as a training strategy and to identify the voice of trainers of teachers, meaning and senses built on this production. acadêmica The data are analyzed based on the principles of Discourse Analysis and based on the authors of the teacher training field. Dentre as apreciações dos alunos resalam-se: or reflexive process resulting from narrating suas own experiências relating as a theoretical referential discussed during a discipline, guaranteeing greater interest and intimidation as a lido text; to ressignificação two knowledge and practices, percebendo that suas trajetórias profissionais fornecem a universe of ideals that possibilitam to analyze the dilemmas of teacher training.

Keywords: Professional Master's in Network. Teacher training. Pedagogical Knowledge.

¹ PUC-SP - <http://orcid.org/0000-0002-0953-1604>

Contato com autor: jeanny.sombra@hotmail.com

Recebido em 31 de Março de 2019; Aceito em 07 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

Nossa vivência trabalhando com a formação docente nos levou a perceber a importância de valorizar as experiências dos professores em seus percursos formativos, tomando por experiência o conceito de Larrosa (2012, p. 26): “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e aos nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A experiência em si não é formativa, ela só se torna formativa quando nela se insere o componente reflexivo. A esse respeito, Placco e Souza (et al, 2006, p. 86) discutem como o saber, o aprender e a experiência estão mutualmente imbricados no desenvolvimento profissional “o aprender envolve atribuir significações e engendra relações únicas com o saber [...] as experiências podem constituir-se em saberes e, a um só tempo, ser significadas por esses saberes e gerar novos saberes, em um movimento constante e contínuo”. Nessa direção, a formação de professores deve incentivar a construção dos saberes pelos formandos rumo à autonomia e promover uma atitude crítico-reflexiva de sua própria prática e das situações educacionais das quais participa direta ou indiretamente, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da sua experiência em sala de aula.

Evidentemente, criar condições para que o formando possa, em um curso acadêmico, articular suas experiências pessoais, saberes e práticas sob o ângulo do desenvolvimento profissional não é tarefa fácil. Consideramos, portanto, a partir do vivido por Almeida (2012), que se propôs a transformar uma técnica de pesquisa em instrumento de formação, utilizar o Diário de Itinerância como uma estratégia para mobilizá-los nessa direção promovendo, a partir da escrita e de seu compartilhamento com os colegas em formação, a reflexão crítica e fundamentada dessas experiências.

A experiência com o Diário de Itinerância mobilizou o grupo de 30 alunos da disciplina “Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas” – desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores FORMEP da PUC de São Paulo – a publicar um livro contendo a coletânea de textos elaborados por eles.

Neste artigo analisaremos como a participação nessa experiência contribuiu para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos mestrandos. Para isso, apresentamos primeiramente uma breve contextualização das etapas envolvidas no desenvolvimento da estratégia Diário de Itinerância. Na sequência abordamos os procedimentos metodológicos adotados para apreender as percepções dos mestrandos e problematizamos as contribuições da atividade formativa para os envolvidos. Finalizamos com as conclusões resultantes desse processo.

A ESTRATÉGIA FORMATIVA DIÁRIO DE ITINE-RÂNCIA

A proposta de René Barbier (2007), para o Diário de Itinerância, denominação cunhada por ele, corresponde à pesquisa-ação predominantemente existencial: “trata-se de instrumento de investigação sobre si mesmo” (p. 133). Por ser um instrumento metodológico específico distingue-se das outras formas de diário. O autor assim o define: “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida” (idem).

Embora pensado inicialmente como técnica de pesquisa, os diários foram utilizados no desenvolvimento da disciplina como estratégia formativa. Entendemos por estratégia formativa o que define Roldão (2010, p. 68): “estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens usadas”. Com essa perspectiva em mente, empregamos uma modalidade de diário que teve como proposta solicitar aos formandos que, tendo por base a leitura dos textos acadêmicos selecionados e indicados na ementa do curso, registrassem uma vivência de sua trajetória profissional fundamentando suas percepções, reflexões e ações a partir dos autores estudados.

A estratégia utiliza a escrita autobiográfica para refletir sobre um objeto de estudo, ao mesmo tempo em que permite ao autor do relato rever sua prática e formar-se perante a análise da mesma.

Segundo Barbier (2007), o diário de itinerância compõe-se concretamente, de três fases:

- Diário rascunho: escreve-se

tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empeña-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem. Pode ter seu próprio código de escrita abreviada (BARBIER, 2007, p.138).

- Diário elaborado: constituído a partir do diário rascunho. Outras reflexões, outros fatos podem ser acrescentados para compor o texto a ser comunicado a outro.

Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim sua qualidade de leitor. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas experiências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas [...]. (BARBIER, 2007, p.139-140).

- Diário comentado ou socializado:

Durante toda a fase do diário elaborado eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Eu escrevo para mim e para outrem. Eu sou, por excelência, um ser social. [...] Eu ofereço para leitura ou exponho o fragmento (ou totalidade) do diário elaborado para o leitor ou o grupo de leitores que tenho diante de mim. (BARBIER, 2007, p.142)

Com base nessas etapas, a proposta aos formandos foi a seguinte: cada semana deveriam ler um dos textos indicados na ementa do curso - sendo a mesma leitura para todo o grupo; o texto seria lido em casa, registrando o que lhes parecesse importante, relacionando esses registros com suas experiências vividas, tanto pessoais quanto profissionais (diário rascunho). Passava-se a uma elaboração de um texto próprio, preocupando-se com sua qualidade, pois seria apresentado ao grupo (diário elaborado). Na aula, os textos individuais seriam lidos e discutidos (diário comentado ou socializado). A partir dessa discussão, os formandos poderiam reelaborar seus escritos, levando em conta os comentários e contribuições dos colegas, professora e monitoras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA APREENDER AS PERCEPÇÕES DOS MESTRANDOS

A experiência da utilização do Diário de Itinerância impulsionou o grupo de mestrandos a elaborar uma publicação acadêmica contendo a coletânea de seus textos¹. A proposta dos alunos nos pareceu desafiadora, em princípio nos questionamos da pertinência da ação: em que medida a publicação de um livro poderá contribuir para ampliar o os conhecimentos do grupo para os fundamentos discutidos na disciplina? Como essa publicação poderia contribuir para as linhas de pesquisa do nosso Mestrado Profissional? Como dar conta dessa demanda no curto período do curso (fevereiro a julho de 2017) sem desprivilegiar o conteúdo programático da disciplina?

Resolvemos aceitar o desafio. Não foi necessário fazer ajustes no programa da disciplina, pois o engajamento do grupo discente tornou possível a condução dos dois trabalhos. Outro fator preponderante para a consolidação e publicação do material foi a colaboração ativa das monitoras do curso. O Mestrado Profissional da PUC conta com o auxílio da monitoria em algumas disciplinas. Trata-se de uma atividade realizada voluntariamente por doutorandos e pós-doutorandos – de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, que são convidados por seus professores e/ou orientadores para atuarem como monitores. Professores e monitores conjuntamente planejam o desenho instrucional da disciplina, o referencial teórico e as devolutivas de atividades realizadas em sala. O auxílio acadêmico oferecido pelos monitores possibilita que os alunos possam ter um melhor acompanhamento formativo².

A elaboração do livro foi um dos produtos finais da disciplina, mas era necessário avaliar o processo e, para isso os alunos foram convidados a responder um questionário com duas perguntas abertas: O que significou para você escrever seus Diários de Itinerância? Por quê? e 2) Percebeu-os como estratégia formativa? Por quê?

1 Intitulada "Nossa itinerância por textos acadêmicos: a expressão da integração cognitivo-afetiva".

2 Duas das autoras deste artigo participaram como monitoras da disciplina e das atividades em questão.

As respostas nos permitiriam reconhecer a possibilidade do uso do diário de itinerância como estratégia formativa e identificar, na voz de formadores de professores, a significação construída sobre essa produção acadêmica.

Os sujeitos participantes foram os 30 alunos que cursaram a disciplina “Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas” realizada no primeiro semestre de 2017. Os participantes permitiram a publicação de suas respostas, e seus nomes foram mantidos.

As falas dos mestrandos foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Com base nessa abordagem metodológica, uma das etapas da análise foi segmentar e organizar as informações em categorias. Essas foram nomeadas a partir da frequência com que apareceram nas respostas às questões, quais foram: a) dimensão teórico-reflexiva; b) dimensão afetiva e c) dimensão produtiva.

DIMENSÃO TEÓRICO-REFLEXIVA: UMA LEITURA DIFERENCIADA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Os cinco textos indicados para leitura dos formandos na disciplina (ANDRÉ;VIEIRA, 2006; ALMEIDA, 2010 e 2011; FURLANETO, 2013; SOUZA;PETRONI;-DUGNANI, 2015) abordavam aspectos relacionados aos saberes docentes, formação de professores, relações interpessoais e trabalho coletivo com a equipe gestora; enfim com o contexto de trabalho dos mestrandos.

Acreditamos que o processo formativo que se pretende transformar as experiências em aprendizagens depende de um contexto que fomente as reflexões críticas sobre a prática. É no contexto do trabalho do professor, isto é, na escola, que surgem suas principais interrogações, perturbações, angústias e desafios.

Assim, o referencial teórico, cuidadosamente selecionado para essa estratégia, favoreceu a ação consciente de pensar sobre a prática e possibilitou que os formandos pudessem se envolver afetiva e cognitivamente em suas leituras, “questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimen-

tando alternativas, participando da reconstrução da realidade escolar” (PÉRES GÓMEZ, 1992, p. 112).

É possível notar a função reflexiva dessa estratégia em um trecho do diário elaborado por Fernanda. A mestranda interpreta suas próprias experiências no papel de coordenadora pedagógica articulando-as com a leitura de um texto teórico indicado na ementa do curso (ALMEIDA, 2011):

O senso de autossuficiência, o agir no imediatismo, as verdades ‘absolutas’, a intolerância, os prazos e cronogramas estão nos afastando quando mais deveríamos nos aproximar, pois as questões que afetam a um são inerentes a todos. Em tempos de conexão e facilidades na comunicação; percebo a quão rara e deficitária tem sido nossa relação com o outro. O PEA (Projeto Especial de Ação) que norteia as atividades formativas na escola em que atuo, tem como temática a comunicação em suas mais variadas formas [...], mas será que eu e os professores estamos escutando o que os jovens estão dizendo? Como estão dizendo? O que querem nos dizer? E como nós estamos entendendo e respondendo a isso? Inclusive os silêncios, o que os diversos tipos de silêncio querem nos dizer? [...] Como coordenadora, por mais solitária que seja a função, por mais que eu também me sinta por vezes à beira do esgotamento, é de minha responsabilidade zelar, juntamente com a equipe gestora, pela saúde no ambiente em que atuo e “contribuir para fazer da escola um fator de proteção para as crianças e jovens, ao lhes propiciar relacionamentos confortáveis com seus pares”, visando o fortalecimento dos vínculos (ALMEIDA, 2011, p. 57). O trabalho escolar não precisa ser penoso, basta que ele seja feito com seriedade; que as trocas e o cuidar sejam desenvolvidos por nós visando o bem-estar do outro e principalmente o nosso próprio, pois não há como cuidar do próximo se não estiver bem consigo mesmo; que se encontre no outro o contraponto, pois só somos o que somos porque o outro existe; e que o olhar solidário encontre sempre reciprocidade. (In. ALMEIDA; SILVA; BONAFÉ, 2017, p. 58)

A escrita sobre o vivido é uma maneira de aprender a atividade profissional pela reflexão, pois permite atribuir significados à ação e construir conhecimentos necessários à prática (ZABALZA, 2007), aspecto evidenciado pela aluna em seu relato ao abordar a importância da comunicação no planejamento e implementação de projetos pedagógicos.

A estratégia de promover a reflexão sobre a própria prática a partir das leituras e debates teóricos feitos durante o curso foi identificada pelos formandos como um facilitador para a compreensão da teoria, como podemos notar nos fragmentos das respostas do questionário a seguir:

“Normalmente, os textos acadêmicos são aliados para a nossa formação, para pesquisa, informação e etc. Dar a eles um sentido atrelado ao nosso cotidiano profissional foi muito enriquecedor, me fez refletir sobre as ações do dia a dia à luz de teóricos renomados que me auxiliam na constituição do meu EU profissional.” (Priscila)

“Para mim, foi uma experiência muito significativa. Marcou minha história como mestranda e como profissional. Refletir sobre nossos percursos, a partir da literatura acadêmica me trouxe a sensação de maturidade profissional e qualificou minhas memórias.” (Daiani)

“O trabalho com os Diários de Itinerância foi muito significativo, na medida em que permitiu visitar algumas práticas realizadas no dia a dia da escola que aconteciam meio que mecanicamente, sem reflexão prévia.” (Milena)

“Escrever meus diários de itinerância trouxe um significado na leitura dos textos com os entrelaços da minha história.” (Sandra)

“Escrever os diários foi significativo, pois foi o registro das experiências profissionais à luz dos estudos teóricos.” (Gabriela)

“Ao aprofundar nossos conhecimentos teóricos, aprimoramos nossos saberes, resgatamos experiências e construímos um novo olhar ou ainda, novos olhares sobre a formação continuada e sobre o trabalho como coordenadora pedagógica. Também houve uma grande e rica troca de experiências que proporcionou muitos conhecimentos e a publicação de um livro da turma.” (Alessandra)

Conforme notamos, nestas e em outras respostas, a leitura do referencial teórico a partir dessa estratégia favoreceu a autoformação, uma vez que os mestrandos reelaboraram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão consti-

tuindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2009, p. 29).

DIMENSÃO AFETIVA: CONCEITOS E SENTIMENTOS INTEGRADOS

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem precisa atender às demandas cognitivo-afetivas. A estratégia Diário de Itinerância permite o resgate das memórias predominantemente afetivas como alavanca para o trabalho com textos teóricos, oportunizando a teorização da prática.

A afetividade é entendida como tudo aquilo que afeta o ser humano e é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão (WALLON, 2007). Selecionamos algumas respostas que ilustram como os formandos se sentiram, como foram afetados, ao terem vivenciado esse processo formativo:

“Significou ter vivenciado um sentimento de pertença [...] me emociona ter resgatado meus tempos de Ensino Médio... Foi muito lindo de ver o empenho dos colegas, com escritas belíssimas no livro pronto” (Priscila).

“Poder dividir com o grupo angústias, percepções, emoções sobre as discussões, leituras e estudos e reunir tudo isso em um livro produzido por nós foi muito gratificante” (Shirley).

“[...] não são apenas ideias ou conceitos [teóricos], são sentimentos e ideais conectados”. (Fernanda)

“Foi ótimo! Resgatar as memórias do meu percurso como aluna, como professora e como coordenadora foi muito importante, pois trouxe um novo olhar e novas perspectivas para o que ainda vem pela frente no meu desenvolvimento profissional”. (Alessandra)

“Quando escrevi meu texto, estava num processo difícil da minha vida [...], a primeira leitura fez com que resgatasse imediatamente este período em minha memória. Lembrar dos fatos me fez muito bem, pois trouxe junto a sensação de superação [...]. Uma gostosa sensação que as coisas passam e no passar nos tornamos ainda melhores.” (Sandra)

Escrever os diários de itinerância significou um olhar humanizador sobre meu processo de aprendizagem dentro da Universidade. Nunca conseguiria imagi-

nar que haveria uma estratégia que partiria de uma realidade vivenciada. Quanto profissional, me senti acolhida, pois tinha uma visão distanciada, de que a academia nunca partiria de nosso conhecimento de mundo e o ressignificaria com tal relevância.(Priscila)

Um das etapas da estratégia - o diário socializado - exigia que os formandos lessem seus textos para o grupo. A escuta sempre era feita de forma respeitosa sem avaliações ou julgamentos. Isso contribuiu para que Shirley se sentisse à vontade para expor seus pensamentos e se sentir acolhida pelo grupo. É por meio da construção de uma relação afetiva acolhedora que o formando se sente seguro e disponível para as atividades entre pares e o consequente desenvolvimento de sua aprendizagem.

A estratégia possibilitou à Priscila um sentimento de pertença, de vínculo com o grupo. O vínculo é uma relação afetiva que carrega essa generosidade de acolher o outro mesmo que se pense que ele esteja errado. Se não há vínculo, o formando tem medo de errar e ser criticado. A formação de vínculos e relações respeitadas entre os membros do grupo foi constituída durante o curso e, assim, os formandos sentiram-se à vontade para expor suas fragilidades e dúvidas que eram encarados como um processo de crescimento e amadurecimento profissional.

Alessandra se sentiu afetada pelos fatos passados, e enxergou neles perspectivas para o que ainda vem pela frente; assim como Fernanda que diz que os diários representaram para ela a oportunidade de falar dos seus ideais. Para Garcia (1992, p. 64), uma “forma de reflexão é o exame, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro”.

Durante a leitura de um dos textos do referencial teórico, a memória de Sandra resgatou um episódio permeado de emoções. Isso ocorreu porque, conforme Almeida (2015, p. 26), “A memória modula o pensamento e as intenções, mas a emoção modula a memória”. Assim, como a memória é modulada pela emoção, era de se esperar que os diários viessem mesmo carregados de sensações, quer de tonalidades agradáveis, quer desagradáveis.

Priscila se sentiu *acolhida* ao vivenciar essa estra-

tégia, pois tinha uma visão distanciada, de que a academia nunca partiria do seu conhecimento de mundo. Esse depoimento corrobora uma opinião comum entre muitos professores: de que o que se estuda na Universidade está muito distante da realidade e dos desafios vivenciados na escola.

As ações de formação docente, sejam no âmbito da universidade ou da escola, são mais efetivas quando rompem com processos lineares de transmissão de teorias e metodologias. Para Priscila, a estratégia Diário de Itinerância possibilita esse rompimento na medida em que propõe uma relação mais horizontal dos saberes, ou seja, saberes dos formandos e saberes científicos têm o mesmo valor e podem/devem dialogar entre si.

DIMENSÃO PRODUTIVA: O PROCESSO DA ESCRITA

A escrita da narrativa do diário foi um processo. Cada etapa da estratégia - diário rascunho, elaborado e socializado-, exigiu que o sujeito se debruçasse em seu texto. Alguns autores escreveram várias versões do mesmo diário. Esta atividade também mobilizou aprendizagem.

Com efeito, coloca-se em questão saber como dar ao leitor, por meio da escolha das palavras [...] um acesso a situações interiores, representações, ambientes, sentimentos, interações [...]. Este desafio de redação exige, portanto, uma competência de expressão. Não se trata apenas de ter alguma coisa a dizer por meio desse escrito, é preciso ainda descobrir uma forma de o dizer que tenha correspondência e seja adequada. (JOSSO, 2004, p. 175).

Portanto, a escrita lida e relida pelo autor, permite confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que se quer destacar no texto. Tomada na sua globalidade, a construção do relato de um diário da itinerância da formação do indivíduo “cria no espaço mental uma interrogação sobre as ideias e noções que me permitem apreender o meu meio e a mim mesmo, ao introduzir a questão epistemológica: o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2004, p. 131). É o que se percebe na resposta de Priscila: “*Acredito que ao escrever o sujeito tem a possibilidade de pensar sobre suas*

ações e assim, reafirmar sua atitude para aquele momento ou ter a possibilidade de analisar que poderia ter feito de uma outra maneira”.

Aprender a expor-se nas suas sensibilidades não é uma tarefa fácil, não se trata apenas de escrever um relato de um episódio escolar, é preciso descobrir uma forma de dizer que tenha correspondência e seja adequada ao gênero textual proposto.

“A escrita do Diário para mim foi um grande desafio, pois até hoje tenho dificuldades em escrever em primeira pessoa e relatar práticas de forma a reconhecê-las como academicamente relevantes. [...] Inicialmente resisti bastante em estabelecer a relação entre as minhas vivências e o texto da forma como foi proposto. A primeira versão da minha produção não se encaixava ao formato de diário e assemelhava-se muito mais a um artigo de opinião. Após a primeira leitura durante a aula, em voz alta para os colegas e professora e as considerações que foram feitas, debrucei-me sobre o meu trabalho e o refiz. O teor foi mantido, mas a forma de apresentar as ideias, a articulação da realidade vivida com o que foi relatado no texto, a minha própria narrativa, foi transformada e aproximando-se mais ao que era proposto dentro da ideia do Diário de Itinerância. Este debruçar-se novamente sobre o texto e envolver-me mais aberta à produção de algo que me tirou da área de conforto, me trouxe uma sensação que só a experiência do novo nos fornece: a de se sentir capaz, livre e criativo”. (Raquel)

Assim, a escrita do Diário de Itinerância possibilitou movimentos reflexivos genuínos a partir do contar, recontar, do pensar, do escrever e reescrever suas próprias experiências. Escrever em primeira pessoa, reconhecer-se autor, ser ouvido com respeito estimulou novas escritas.

DOS DIÁRIOS ELABORADOS À ORGANIZAÇÃO DA COLETÂNEA DE TEXTOS DOS MESTRANDOS

Ao criar condições para que o formando revise suas experiências, articulando-as com textos acadêmicos, evocam-se os “saberes não sabidos” dos quais fala Delory-Momberger (2014, p. 95). Nessa perspectiva de atuação, o formador valoriza os conhecimentos dos professores em formação, consegue

perceber quais são suas teorias implícitas, suas concepções de ensino e de escola. O princípio por trás dessa proposta é aceitar que as experiências, as reflexões e até mesmo os sentimentos realçados pelos autores em seus diários podem ser transformados em conhecimentos da e para a docência, contribuindo com a ampliação dos pontos de vista do grupo em formação, a partir das diversas possibilidades de relações que o referencial teórico proporciona.

Ao socializarem em sala de aula seus diários elaborados – última etapa da estratégia – tanto o grupo, quanto nós percebemos a potência de seus relatos em termos formativos. Thiago, um dos mestrandos da turma lançou a provocação “*por que não publicamos esses textos num livro?*”. A ideia foi amplamente aprovada por todos. Foi nesse momento que surgiram as questões suscitadas no início deste texto.

Após avaliarmos a pertinência da demanda, montamos entre nós um plano de trabalho: seria necessário buscar uma editora que aderisse ao projeto e, sobretudo, fazer novas leituras e reescritas de alguns diários. Esse trabalho de bastidores mobilizou bastante tempo dos alunos, monitoras e professora da disciplina. Ao final queríamos avaliar o que fizemos, não apenas a satisfação dos alunos em ter uma produção acadêmica publicada, mas avaliar o processo.

As respostas dos alunos à avaliação que fizemos do processo evidenciaram que o Diário de Itinerância foi percebido por todos os sujeitos participantes como uma estratégia formativa. Em suas justificativas eles apontaram que a dinâmica dessa proposta é significativa para o desenvolvimento profissional do professor, ao permitir que os formandos se vejam como autores de seu próprio texto e não somente leitores e apreciadores dos textos de outros. A resposta de Maria sintetiza bem esse aspecto:

Ao escrever o diário de itinerância é notória a estreita relação entre o vivido e a teoria que se pode estabelecer. Quando no texto de estudo analisamos os principais pontos apresentados e os embasamentos por ele abordados estabelecendo uma relação com a experiência pedagógica, refletimos sobre a representação desta prática e o quanto dela é ou não coerente com a teoria que se estuda. (Maria)

Em relação à satisfação dos mestrandos em ver seu

texto no livro, os comentários positivos estavam carregados de sentimentos de realização pessoal, afetividade e gratidão. Como ilustram esses dois depoimentos escritos:

“O sentimento que tive ao ver meu texto publicado no livro foi de satisfação e orgulho. Jamais imaginei um dia vivenciar essa experiência. Foi emocionante não só para minha família, mas para todos os parentes e amigos mais próximos. Sou muito grata pela oportunidade que trouxe muitas alegrias e despertou-me o desejo de aprimorar minha escrita e continuar a rascunhar sobre os conhecimentos construídos ao longo da minha trajetória profissional”. (Milena)

“Confiar em mim e no meu potencial nunca foi algo tão forte em mim, e a possibilidade de ter um texto em um livro que foi publicado, foi algo que jamais sonhei e na realidade não imaginava que iria me afetar tanto, lógico de maneira positiva. Tenho orgulho de mostrar a todos, de contar para as pessoas próximas o quanto foi significativo para mim. Solicitar para as pessoas lerem ou sentir que se importam e que têm a vontade de ler é muito gratificante. Além do que este lançamento repercutiu positivamente perante ao grupo de professores com o qual atuo, que solicitaram que eu lesse o texto durante o horário de formação e ouvir o quanto ficaram satisfeitos de se enxergarem no meu texto, uma vez que falo da importância do trabalho de equipe e o quanto sou grata a eles por me surpreenderem sempre”. (Priscila)

As teorias que durante as aulas foram se articulando às experiências vividas revelaram o potencial formador e autoformativo da escrita do Diário de Itinerância. O diálogo entre experiência pessoal e conhecimento acadêmico foi sendo estabelecido intencionalmente em todas as etapas do Diário de Itinerância, possibilitando o surgimento de saberes singulares, articulando experiência e conhecimento. De fato, essa estratégia traz respostas às inquietações que a maioria dos professores universitários têm: como envolver o aluno presente no curso, mas imerso em inúmeras outras atividades cotidianas, no trabalho, na família, etc? Como apreendê-lo em sua totalidade: cognição, sentimentos, movimentos? Como fazê-lo chegar ao conhecimento com rigor e leveza? (ALMEIDA, 2012).

O estudo apontou ainda que Diário de Itinerância pode ser um importante instrumento de organização, registro e fundamentação das práticas e reflexões

realizadas, numa dinâmica de participação e complementação de ideias que perfazem a constituição de um grupo. Uma estratégia para integrar teoria e prática de forma reflexiva que dialoga com as vivências, percepções e pensamentos que acontecem no exercício da atividade profissional ou em momentos seguintes, ao retomar e repensar sobre algo marcante. Essa potencialidade do Diário de Itinerância como estratégia formativa não apenas aproxima leitores dos textos acadêmicos de seus autores, favorecendo na apropriação e concretização dos conceitos para o formando, mas também desenvolve a autonomia no exercício da reflexão sobre a ação pedagógica e na escrita acadêmica que fundamenta a prática analisada com base em conceitos advindos de estudos e pesquisas reconhecidos pela academia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. *Ensino Noturno – Memórias de uma experiência*. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda R. de e PLACCO, Vera M. N. de Souza. (org). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. Fundação Carlos Chagas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

_____. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.(orgs.) *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____; SILVA, Jeanny M. S.; BONAFÉ, Elisa M. (orgs.) *Nossa itinerância por textos acadêmicos: a expressão da integração cognitivo-afetiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ANDRÉ, Marli D. A.; VIEIRA, Marli M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo, Loyola, 2006.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socializa-*

- ção: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- FURLANETTO, Ecleide C. A recuperação da história de vida da instituição: um projeto de formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. *O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, pp.20-28, jan./abr. 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In. Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. (orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ROLDÃO, Maria C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.
- SOUZA, Vera L. T.; PETRONI, Ana P.; DUGNANI, Lilian A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. *O Coordenador Pedagógico no espaço escolar articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.