

Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa

Marilda Oliveira de Oliveira

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre a produção do diário de aula (Zabalza, 2004) como instrumento metodológico da prática educativa no estágio curricular supervisionado em artes visuais. A partir da problemática de pesquisa - qual a importância e o lugar do diário de aula para os estagiários?, intenciona-se explicar em que consiste este instrumento (visual e textual) e a forma como foi utilizado no curso de licenciatura em artes visuais. A metodologia de cunho qualitativo amparou-se na abordagem de pesquisa narrativo-biográfica. A partir da delimitação terminológica de Pujadas (1992), os diários de aula como material de pesquisa são qualquer tipo de registro elaborado pelo professor durante o desenvolvimento do seu trabalho (cartas, caderno de notas, diários, fotografias, vídeos, filmes, entre outros). Acompanhamos os diários da prática pedagógica de seis professores em formação inicial durante o primeiro e o segundo semestres de 2011, referentes ao estágio três e quatro do curso de licenciatura. A partir do material analisado foi possível perceber os modos de ver do professor em formação, o percurso da docência e a forma que este profissional escolhe para dar conta do seu processo formativo. A produção do diário da prática pedagógica foi considerada de grande relevância para o processo formativo docente, sendo que o lugar ocupado pelo mesmo ultrapassou o espaço acadêmico em inúmeras ocasiões.

Palavras-chave:

diário de aula; prática educativa; artes visuais.

Class diary as a methodological instrument in the teaching practice

Abstract: This text presents a reflection about the production of class diary (Zabalza, 2004) as a methodological instrument for teaching practice in the supervised teaching practice in visual arts. Through the research problem - what is the importance and place of the class diary to the student teachers? we aim at explaining what this instrument consists of (visually and textually) and the way it has been used in the Visual Arts Teaching Minor and Major. The concept of teaching practice diary, named in this research as TPD was generated throughout 2010 and 2011, although only in 2011 it began to be presented once a month in the university context, where each student-teacher dealt with the last period (month) of work. The idea of presenting the teaching process in an amplified way improved the narrative reflection. We need to take a step back to examine the work done in order to list elements, which characterize the teaching period that comprehended at least four classes. The diary presentation in the advising meetings became an expected moment by the ones involved in the teaching process and a moment of great satisfaction to those who presented as well as to those who discussed. The qualitative methodology followed the biographical and narrative approach. According to the terminology of Pujadas (1992), class diaries as research material are any type of register elaborated by the teacher during his/her work development (letters, notebooks, diaries, photographs, videos, movies or any other type of visual or textual production). When we use autobiography as a research approach we narrate ourselves, we talk about our historically built experiences from the place we occupy. Those are the stories that produce particular identities that are different of any experience narrated by another person. We followed teaching practice diaries of six student teachers during the first and second semester of 2011, concerning the student teaching third and fourth levels of the Visual Arts Minor and Major's supervised training practice. This instrument caused alterations in the way each student teacher began to narrate him/herself and their teaching experience. By means of the selected material in the research it was possible to perceive the student teacher's ways of seeing, the teaching process of development in visual arts and the way this professional chooses to deal with his/her formative process during the four semesters of supervised teaching practice. The six student teachers considered that the production of the teaching practice diaries was of great importance in the teaching formative process and stressed that the place occupied by the class diary went beyond the academic context in countless occasions.

Keywords: class diary; teaching practice; visual arts.

Journal de classe comme un outil méthodologique dans la pratique éducative

Résumé: Ce texte présente une réflexion sur la production du journal de classe (Zabalza, 2004) comme outil méthodologique dans la pratique éducative au stage curriculaire surveillé dans les cours d'Arts Visuels. A partir de la problématique de la recherche – quelle est l'importance et la place du journal de classe pour les stagiaires? – on a l'intention d'expliquer en quoi consiste cet instrument (visuel et textuel) et comment il a été utilisé dans une licence en Arts Visuels. La méthodologie de type qualitatif a été supportée par une approche de recherche narrative-biographique. A partir de la délimitation des termes de Pujadas 1992, les journaux de classe en tant qu'éléments de recherche contiennent de différents types de registre, élaborés par le professeur pendant le développement de son travail (des lettres, des cahiers de notes, des carnets, des vidéos, des films, entre autres). Nous avons accompagné des journaux de la pratique pédagogique de six professeurs en formation initiale, pendant le premier et le deuxième semestre de 2011 conduisant aux stages trois et quatre de la licence. A partir des éléments analysés, il a été possible de nous apercevoir du point de vue des professeurs qui sont en train de formation, du parcours de l'enseignement et des chemins que ce professionnel choisit pour réussir dans son processus de formation. La production du journal de classe dans la pratique pédagogique a été considérée très importante pour le processus de formation de l'enseignant, car la place occupée par ce processus a dépassé l'espace académique en plusieurs occasions.

Mots-clés: journal de classe; pratique éducative; arts visuels.

Diario del aula como instrumento metodológico de la práctica educativa

Resumen: Este texto presenta una reflexión sobre la producción del diario del aula (Zabalza, 2004) como instrumento metodológico de la práctica educativa en la pasantía en artes visuales. Desde la problemática de investigación - ¿cuál la importancia y el lugar del diario del aula para los profesores en formación?, se pretende explicar en qué consiste este instrumento (visual y textual) y la forma como fue utilizado en el curso de profesorado en artes visuales. La metodología de carácter cualitativo se amparó en el abordaje de investigación narrativo-biográfico. Desde la delimitación terminológica de Pujadas 1992, los diarios del aula como material de investigación son cualquier tipo de registro elaborado por el profesor durante el desarrollo de su trabajo (cartas, cuaderno de notas, diarios, fotografías, vídeos, películas, dentre otros). Interpretamos los diarios de la práctica pedagógica de seis profesores en formación inicial durante el primer y el segundo semestres del 2011, en lo que concierne a las fases tres y cuatro del curso de profesorado. A partir del material analizado fue posible percibir los modos de ver del profesor en formación, el percurso de la enseñanza y la forma como este profesional escoge para dar cuenta de su proceso formativo. La producción del diario de la práctica pedagógica fue considerada de gran valía para el proceso formativo del profesor, siendo que el lugar ocupado por el mismo ultrapasó el espacio universitario en innumerables ocasiones.

Palabras clave: diario del aula; práctica educativa; artes visuales.

O que pode um diário de aula?

Amparo-me na pergunta suscitada por Spinoza (2010) no seu livro *Ética - o que pode um corpo?* Para pensar neste texto, o que pode um diário de aula? Qual a sua importância e o seu lugar na docência?

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. (Deleuze & Guattari, 1997, p.43)

Da mesma forma o diário de aula produz afetos ao ser produzido, lido. Como o diário se compõe? Como ele se relaciona com os espaços onde é produzido? Quem produz o diário e quem é produzido por ele? Ao longo deste texto irei delimitando estes espaços e ampliando estes conceitos.

Iniciei minha experiência com orientação de estágio na área de artes visuais no ano de 2002. Desde o princípio o diário de aula como instrumento metodológico esteve presente na formação inicial. Adotamos os referenciais de Porlán e Martín (1997) a partir do livro "El diario del profesor – un recurso para la investigación en el aula" para operacionalizar o conceito de diário que buscávamos naquele momento. Conceito este que consistia em ver o diário de aula como um registro da prática docente. Diário de aula como instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência (Porlán & Martín, 1997). Segundo esses autores a escrita do diário com certa periodicidade permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas. Nessa concepção, o diário se torna uma espécie de guia, onde sempre é possível voltar aos registros para rever o que foi realizado. Ampliando um pouco mais, o diário é visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções políticas e ideológicas.

Organizávamos as aulas semanais na universidade de forma que cada um dos licenciandos (professores em formação) pudesse ler seu diário ou, se preferisse, falar sobre a aula ministrada na escola naquela semana. Esse momento, às vezes, exaustivo para todos nós era também um momento muito especial, pois podíamos trocar ideias e vivências pedagógicas.

A partir da escrita semanal do diário, o grupo passou a trocar informações, a discutir acerca dos diversos problemas enfrentados e a acolher as dúvidas uns dos outros através dos próprios relatos apresentados. Este intercâmbio é importante uma vez que os diversos acontecimentos não ficam presos ou relegados a uma só pessoa. A escrita e a posterior leitura no coletivo possibilitam o fluxo das informações, a mobilidade das práticas a fim de que cada

um possa dividir seus medos, suas angústias. Esta prática promove a quebra de estereótipos e aponta novos caminhos para cada situação apresentada no grupo. Os entraves, os problemas, as dificuldades, todas as descrições das aulas, também as satisfações, as alegrias, as análises, tudo escrito/descrito pelo professor, que era particular se torna público. O professor em formação inicial procura organizar o seu pensamento quando escreve o diário após ter ministrado a aula e volta a reorganizá-lo novamente quando exterioriza a leitura do diário ao grupo, pois, nesse momento, é questionado, recebe opiniões, e dessa forma o que seria apenas uma escrita ultrapassa o plano silencioso do textual, ganha forma quando dimensionado no verbal. É este trânsito, este percurso, ou caminho, como queiramos nominá-lo, que potencializa o discurso. Passa de um simples relato para algo a ser problematizado pelos colegas e pelo professor. É o caráter público do diário que, em minha opinião, redimensiona a prática pedagógica. (Oliveira, 2011, p.183)

De fato, este momento inicial foi muito importante para orientadores e estagiários, porém, após alguns anos (2002 a 2009) começou a demonstrar-se falho como instrumento metodológico, pois excluía as imagens do percurso. Estava baseado apenas na palavra escrita e na leitura para o grupo ou pelo menos assim o operacionalizávamos.

Em 2009 começamos a experimentar, timidamente, a reflexão de cinco eixos/parâmetros para pensar a formação inicial em artes visuais onde um deles era a prática educativa coletiva (o diário do professor), buscando desta maneira ampliar seus instrumentos. Nomeamos estes eixos/parâmetros como: 1) idéia de rede – cartografia; 2) conteúdos culturais subjetivados; 3) leitura para a transformação; 4) prática educativa coletiva e 5) ambiência. (Oliveira, 2009)

Assim, em 2010 realizamos nossas primeiras investidas na elaboração do que nomeamos dpp – diário da prática pedagógica. Diários ampliados onde cada professor em formação fazia seus registros textuais e visuais. Também diversificamos nossos encontros presenciais que, antes eram pautados pela leitura de textos e pelos relatos das práticas realizadas para uma ampla cartela de filmes onde o foco foi a docência e textos que contemplassem a perspectiva da cultura visual. Ao longo deste texto irei apresentando alguns diários de professores em formação inicial produzidos neste período da pesquisa.

Diários da prática pedagógica (dpp)

A estagiária '1' trabalhou com um projeto que previa a discussão da produção da subjetividade dos estudantes a partir de módulos de estamparia para tecidos. Seu diário também dialogava com a mesma linguagem do seu projeto de ensino e pesquisa. Os pontos de costura foram os caminhos que percorreram, as decisões que tomaram e as encruzilhadas que enfrentaram.

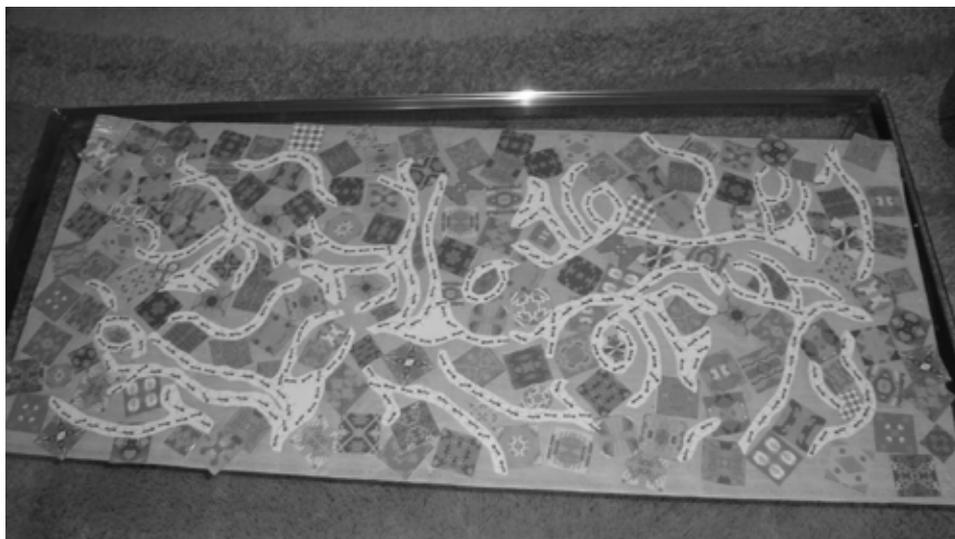


Imagem 01 - Diário da Prática Pedagógica da estagiária '1' (2011/1)
Fonte: arquivo de imagens da pesquisadora

A partir da problemática de pesquisa: qual a importância e o lugar do diário da prática pedagógica para os estagiários? E, para sairmos das discussões de textos/filmes baseados no senso comum, ou apenas na demarcação de passagens mais relevantes de ambos, criamos um instrumento de perguntas mobilizadoras para balizar nossas discussões fílmicas e textuais. Este instrumento foi criado com três níveis de análise, sendo o primeiro individual e denominado de 'aproximação'. Este primeiro nível previa a contestação prévia ao encontro na universidade e após o professor em formação ter visto o filme escolhido pelo grupo ou lido o texto indicado para discussão em aula. Aqui os questionamentos eram: o que este filme/texto diz de mim? (procurar estabelecer vínculos, aproximações, analogias, discrepâncias com a própria vida); que conceitos/temas estão presentes nesta narrativa fílmica/neste texto? Qual é o ideário de educação desta narrativa fílmica/deste texto?

Para a discussão deste primeiro nível do instrumento de perguntas mobilizadoras que fora respondido anteriormente, propúnhamos sorteio de três grupos, de mais ou menos seis a sete pessoas, onde cada membro apresentava suas respostas que eram discutidas e analisadas pelos colegas do seu grupo, às vezes esta aproximação se dava com surpresas e admiração pela discrepância de opiniões, às vezes com alegrias pela proximidade das respostas.

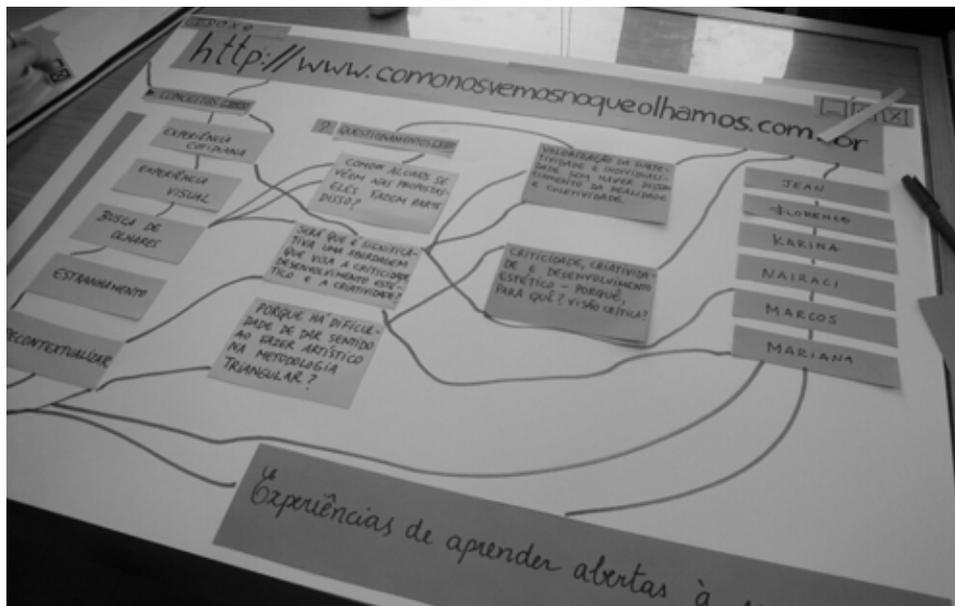


Imagem 02 - Sistematização realizada em aula por um dos grupos a partir da discussão de dois textos (2011/2)

Fonte: arquivo de imagens da pesquisadora

Cada grupo então passava a responder coletivamente o segundo nível do instrumento, já que este momento previa a negociação para as respostas, o qual denominamos 'interlocução'. As questões deste momento eram: houve pontos de vista semelhantes nas percepções individuais? Que temas ou perguntas podem ser elaboradas a partir do texto/filme? Que relações podemos estabelecer a partir do filme/texto com a docência? E quais as representações (de homem, de mulher, de professor, de escola, de aula) foram apresentadas no texto/filme? Na imagem 02 podemos ver a sistematização de um dos grupos de trabalho.

Como já mencionado anteriormente, os filmes e textos escolhidos como foco de estudo nas aulas eram lidos e vistos em casa. O momento dos encontros na universidade era previsto apenas para as problematizações e sistematizações do que fora estudado.

Quando finalizado o segundo nível, sendo o tempo utilizado até este momento de mais ou menos uma hora, abríamos para a discussão do grande grupo e assim cada um dos três grupos apresentava suas respostas/dúvidas/questões aos demais. Este momento durava mais ou menos uma hora, ou quarenta e cinco minutos.

O terceiro nível voltava a ser individual e nomeamos como 'interpretação'. Este previa a contestação após o encontro e seria inserido no diário da prática pedagó-

gica (dpp). As questões previstas para este momento foram: o que eu aprendi do/ com o grupo sobre este filme/texto que não havia percebido antes? Que argumentos pude construir a partir desta experiência para minha vida docente? Em que esta experiência contribuiu para a minha identidade docente (como eu me vejo)?

A produção do diário passou a ser algo menos formal, deixou de ser uma espécie de ata de acontecimentos para se transformar em um instrumento que possibilita um questionamento ao que tenho feito em sala de aula. Acredito que tenha potencializado a reflexão, pois ao fugir da formalidade antes presente, já nos desestabiliza para que possamos pensar o diário de outras formas. (Estagiária '2', 2011)

Não foi fácil sair do formato de relato escrito, descritivo para o formato visual e onde era possível utilizar diferentes maneiras como suporte para apresentá-lo. Os professores em formação passaram a utilizar o diário no formato de blogs, vídeos, fotografias, álbuns, bloco de notas, slides em ppt, novelas, poesias, performance, mapas conceituais, diários de viagens, cordéis, animações, HQs, instalações, objetos, dentre outros formatos.

A seguir apresento o diário da estagiária '3' que construiu uma História em Quadrinhos, onde ela era a personagem principal, uma professora do ensino médio. A partir da história criada por ela foi discutindo seus conflitos em sala de aula, a temática do seu projeto sobre a visualidade urbana e o processo colaborativo dos estudantes da escola.



Imagem 03 - Diário da Prática Pedagógica da estagiária '3' (2011/1)
Fonte: arquivo de imagens da pesquisadora

A proposta do diário nesse formato ampliado foi de extrema importância para mim, enquanto docente em formação inicial, e como pessoa. Poder usar outros elementos que não fossem somente a escrita me desafiaram a refletir ainda mais sobre o que estava escrevendo e sobre como poderia representar minhas reflexões. A possibilidade de utilizar outros elementos e não mais a excessiva escrita [pormenorizada, detalhista] que eu tinha, fizeram com que eu relacionasse outros momentos do meu cotidiano, pensando no processo de forma mais ampla, tentando fugir do relatório, da narração de fatos. (Estagiária '3', 2011)

Para auxiliar no momento da produção dos diários lançamos algumas questões reflexivas. Convidamos aos estagiários que procurassem averiguar, ao produzir seu diário da prática pedagógica, se o mesmo comportava pensar: Quais os dilemas das aulas ministradas no período de estágio? Como se sente o professor em formação? Quem são seus estudantes na escola (que no diário pudessem ser contemplados através das imagens dos trabalhos que produziram ou fragmentos de fala), como o professor lhes vê? Quais os conceitos chave do projeto de ensino e pesquisa e os autores que ajudam a discutir a prática educativa? As imagens estão para tensionar o texto ou para ilustrá-lo? Como foi a experiência das aulas em ambiente universitário como parte do processo formativo, o que aprendemos com os textos, com os filmes, com o grupo de colegas?



Imagem 04 - Diário da Prática Pedagógica da estagiária '4' (2011/1)
Fonte: arquivo de imagens da pesquisadora

A estagiária '4' produziu seu diário sempre em colaboração com a sua turma de estudantes da escola. Os trabalhos produzidos por eles, tanto escritos como

visuais foram inseridos junto ao seu diário como parte do processo pedagógico. Todas as semanas havia um momento da aula para pensar e produzir o diário. A professora discutia com eles o que era importante que estivesse presente naquela semana, onde iriam as imagens, que espaço ocupariam, dentre outras decisões, sempre tomadas no coletivo.

Holly (1995, p.101) afirma que

os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado.

O que escolhemos para narrar? Ao selecionar elementos para contar ou representar omitimos fatos, inventamos detalhes e estabelecemos uma nova configuração da cena narrada. Ficcionamos o vivido.

No livro "Isto não é um diário", Bauman pondera "Um dia sem escrita parece um dia perdido ou criminosamente abortado, um dever omitido, uma vocação traída" (2012, p.8) e mais adiante continua...

Sinto-me incapaz de pensar sem escrever. Imagino que eu seja primeiro um leitor e depois um escritor – pedaços, retalhos, fatias e frações de pensamentos em luta para nascer, suas aparições fantasmagóricas/espectrais rodopiam, comprimindo-se, condensando-se e novamente se dissipando; devem ser captados primeiro pelos olhos, antes que se possa detê-los, colocá-los no lugar e lhes dar contorno. Primeiro precisam ser escritos em série para que um pensamento razoavelmente bem-acabado possa nascer; ou, se isso falhar, ser abortado ou enterrado como natimorto. (id. ibidem)

Desta forma Bauman nos conta seu processo de escrita, como ela é elaborada, como se conforma ou como se dissipa. Cada um de nós produz uma forma de escrita, às vezes ela é mais maturada, às vezes mais casual, depende do momento e do tema. No caso dos professores em formação também ocorre o mesmo, uns conseguem colocar-se mais, outros tem maior dificuldade ao produzir uma narrativa sobre si mesmo.

Abordagem narrativo-biográfica

Se quiséssemos conceituar 'narrativa' poderíamos dizer que a narrativa designa a qualidade estruturada da experiência vista como relato. Mas, se quiséssemos pensar a narrativa enquanto pesquisa poderíamos dizer que é a capacidade de organizar a experiência como pautas de discussão ou como focos de

investigação, como forma de construir sentido por meio da descrição e análise dos dados biográficos.

Bruner (1997), talvez tenha sido um dos autores que melhor trabalhou e aprofundou a perspectiva da narrativa. Este autor considera necessário caracterizar o que são as narrativas, em que se diferenciam de outras formas de discurso e modos de organizar a experiência, que funções podem desempenhar e o porquê de seu poder de atração sobre a imaginação do ser humano. A capacidade narrativa serve aos humanos para organizar a experiência, proporcionando quadros para enquadrar o que sucede. Uma narrativa consta de uma seqüência singular de acontecimentos, estados mentais, nos quais os humanos participam como personagens ou atores. Connelly e Clandinin (1995) também fizeram inferência sobre o conceito de narrativa.

La narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover – mediante la reflexión biográfico-narrativa – el cambio en la práctica en formación del profesorado). (Connelly e Clandinin, 1995, p. 12)

Nesta pesquisa utilizei as narrativas dos professores em formação como forma de promover a problematização e o diálogo mediante a reflexão das práticas escolares. Acompanhei os diários da prática pedagógica de seis professores em formação inicial durante o primeiro e o segundo semestres de 2011, referentes ao estágio três e quatro do curso de licenciatura em artes visuais. A metodologia de cunho qualitativo amparou-se na abordagem de pesquisa narrativo-biográfica. Este tipo de pesquisa foi e está sendo amplamente utilizada nos estudos sobre experiências educacionais. A partir da delimitação terminológica de Pujadas 1992, os diários de aula como material de pesquisa são qualquer tipo de registro elaborado pelo professor durante o desenvolvimento do seu trabalho (cartas, caderno de notas, diários, fotografias, vídeos, filmes, entre outros).

Sobre a autobiografia na pesquisa

Quando utilizamos a autobiografia como abordagem de pesquisa, nos narramos a nós mesmos, falamos das nossas experiências historicamente constituídas a partir do lugar que ocupamos. E são estas histórias que produzem identidades peculiares, que serão diferentes de qualquer experiência narrada por outra pessoa. "(...) vamos aprendendo a reconhecer recorrências, a identificar semelhanças e com isso, vamos produzindo uma espécie de saber sobre nós mesmos" (Pereira, 2009, p.12)

A perspectiva autobiográfica foi inicialmente utilizada no campo da Sociologia, nos anos 20 e 30, e após sofrer um movimento de recuo, recuperou importância e, recentemente, passou a ser incorporada na pesquisa educacional. Por volta dos anos 80, começaram a surgir estudos sobre a formação docente, com ênfase sobre a figura do professor. (Moura, 2004; Pereira, 2011)

De fato, ao longo de sua evolução, a abordagem (auto)biográfica vem desencadeando um profícuo debate teórico não apenas no interior das disciplinas que – em função de seus dilemas e insatisfações – foram rompendo com os modelos hegemônicos de pesquisa e ousando construir novos métodos para enfrentar seus problemas, como também suscitou o debate entre as diversas disciplinas das ciências humanas. Através desse debate teórico, a abordagem (auto)biográfica vem obtendo o reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo e 'transdisciplinar' de investigação. (Moura, 2004, p.125).

Desta forma produzir pesquisa autobiográfica significa utilizar-se do exercício da memória. A memória é um elemento imprescindível para o trabalho autobiográfico, tanto nas perspectivas de história de vida, biografias, autobiografias, diários, memoriais, etc. A pesquisa autobiográfica, embora utilize narrativas, histórias orais, vídeos, fotos, imagens, filmes, documentos, etc., não pode abrir mão da memória. Utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar atrás, buscar aquilo que nos afeta, que deixou marcas, adentrar, arriscar a lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfações. Rememorar é organizar o pensamento em forma de relato escrito, oral, visual. Buscar uma organicidade do pensamento para melhor exteriorizá-lo.

A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e que incha ao avançar. Uma vez que o passado aumenta incessantemente, também se conserva indefinidamente. A memória [...] não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce intermitentemente, quando quer ou quando pode, ao passo que o amontoamento do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado conserva-se por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar-se, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo para fora. O mecanismo cerebral é feito exatamente para recalcar a quase totalidade do passado no inconsciente e introduzir na consciência apenas aquilo que é de natureza a iluminar a situação presente, a ajudar a ação que se prepara, a resultar, enfim, num trabalho útil. Quando muito, algumas recordações de luxo conseguem passar de contrabando pela porta entreaberta. Estas, mensageiras do inconsciente, avisam-nos acerca daquilo que arrastamos atrás de nós sem sabê-lo. Mas, ainda que não tivéssemos disso uma ideia distinta, sentiríamos vagamente que nosso passado nos permanece presente. É por nossa consciência não

se repetir, que se torna impossível viver a mesma coisa ao mesmo tempo. Por mais parecidas que sejam as circunstâncias de um acontecimento, não é mais sobre a mesma pessoa que agem. Mudamos incessantemente, e por mudarmos, impede que um estado se repita algum dia em profundidade. É por isso que nossa duração é irreversível (Bergson, 2005, p.5-6)

Numa pesquisa autobiográfica a própria experiência se utiliza para iluminar o contexto social no qual estamos inseridos. Escrever sobre as próprias vivências é muito mais do que contar os acontecimentos. De fato, talvez os acontecimentos sejam o mais irrelevante. A experiência convoca o debate para o campo da complexidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge ao nosso controle, do que não estava programado.

La autobiografía es un acto de invención del yo, sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas. El sujeto define el mundo, su acción con respecto a él y el modo como se conoce. Por su propia naturaleza, dentro del magma de múltiples elementos que configuran una vida, la autobiografía va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros 'yo', que permanecen inconscientes. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p.33)

Neste estudo de narrativas autobiográficas o que me interessou foram os elementos selecionados pelos estudantes, ou seja, pelos professores em formação inicial, aquilo que eles focalizaram na sua escrita e selecionaram como forma de caracterizar o debate. São - o que costumamos chamar no grupo de - pontos de pauta, itens que serão aprofundados, esmiuçados em forma de conceitos, por meio de autores que possam nos ajudar a entender melhor o que estamos discutindo e assim, podemos também nós, aprofundar nossa escrita e entender melhor nossas posições e nossa prática pedagógica escolar. Todo conceito pode ser mais bem estruturado, melhor elaborado e, portanto, muitas vezes alterado, modificado e dobrado.

Alguns indícios não conclusivos

O diário da prática pedagógica proporciona fazer um recorte do que trabalhamos, estudamos e pensamos durante o mês de aula. Este recorte contribuiu para um diálogo mais fluído com o grupo no momento da apresentação, no sentido de trazermos o que mais nos marcou neste período. É como se iluminássemos uma cena ou déssemos um *zoom* nela. O diário tem sido uma oportunidade para organizarmos nossas ideias, nossos materiais, nossa escrita, as dúvidas e angústias, é o nosso momento de intimidade. Para mim o maior aprendizado tem sido perceber como os colegas resolvem os problemas, às vezes, são semelhantes aos meus, mas pensados de uma outra forma. Penso que é aí onde mais aprendo, na diferença de opinião e de visão. (Estagiária 5, 2011)

Quando iniciamos esta pesquisa em 2010 com a problemática: “qual a importância e o lugar do diário da prática pedagógica para os estagiários?” tínhamos clareza da complexidade do problema e das dificuldades que teríamos para monitorar esses dados.

Desta forma o que apresentamos neste momento são os primeiros achados desta pesquisa que ainda segue em curso. Organizamos três blocos em forma de tópicos que dão ideia de como continuamos nos movimentando neste trabalho investigativo.

Sobre os diários:

O diário da prática pedagógica assume diferentes lugares para cada um de nós, isso fica evidente quando apresentamos ao grupo. Uns potencializam este instrumento na sua prática, creio que pertencem a este primeiro grupo, outros dão a ele um papel secundário, outros ainda sofrem ao ter que escrever sobre si mesmo, narrar-se, seja por meio de palavras ou de imagens e há ainda aqueles que o fazem porque faz parte da avaliação. (Estagiária 6, 2011)

- a produção do dpp envolveu os professores em formação de uma outra maneira, mais produtiva, mais reflexiva. A ideia de a cada mês fazer uma retomada para apresentar aos colegas produziu esta movimentação de rever o trabalho com maior frequência, voltar atrás, recuperar dados e organizá-los em forma de diário visual/textual;
- dois acadêmicos mencionaram que este formato de diário ainda gera insegurança, pois no modelo anterior traziam os problemas para serem resolvidos durante a semana, com a ajuda do professor da universidade e agora precisam encontrar soluções sozinhos;
- o dpp ficou caracterizado como parte do processo em fluxo e deixou de ser uma carga, algo exaustivo e obrigatório que teriam que dar conta semanalmente;
- nem todos os estagiários conseguiram produzir o diário a partir da escolha inicial que haviam feito (blogs, álbuns, etc). Foram experimentando diferentes possibilidades até o final do semestre. Esta dispersão trouxe fatores positivos (a ousadia de mudar e recomeçar) como fatores negativos (não conseguir fazer um percurso, o que acabou fragmentando e pulverizando o processo docente);

Inicialmente, ficou evidente a dificuldade de mostrar-se, narrar-se biograficamente, de falar a partir do ‘eu professor’. A tentativa inicial era sempre falar sobre os estudantes, o que eles tinham feito, dito, terceirizando o processo.

Sobre a escola:

- em muitos diários a escola ainda aparece como um lugar problemático onde eles não conseguem encontrar soluções possíveis para lidar com a violência, com as agressões físicas e verbais entre os jovens, durante as aulas;

- dois estagiários, especificamente, deixam claro nos seus diários que percebem a escola como um lugar a ser modificado, melhorado e acreditam que esta é a função do professor. Não percebem a educação como um processo de construção compartilhada. Se as coisas não funcionam o professor é o principal responsável.

Sobre o estágio curricular supervisionado:

- o estágio é mencionado nos diários como um momento de trânsito, identidade dúbia, ora são estudantes, ora são professores;
- o momento da assistência da aula pelo orientador ainda causa desconforto, insegurança;
- o estágio aparece como a única possibilidade de trabalhar com ensino e pesquisa no curso de licenciatura;

A partir destas primeiras aproximações e enquanto docente responsável pelo processo formativo dos académicos do curso de licenciatura em artes visuais percebo o quanto tenho aprendido ao rever a forma como iniciei o trabalho de orientação em 2002, o quanto é importante mudar de via para não nos acostarmos com o caminho, o quanto é difícil construir a docência a partir das crenças individuais de cada um e finalmente, o quanto pode ser prazeroso apostar num trabalho colaborativo para aprender junto com nossos académicos a ser professor.

1. Este texto parte de uma narrativa experiencial, biográfica, razão pela qual foi escrito na 1ª pessoa do singular. Nos momentos em que as decisões foram compartilhadas com o grupo de estagiários utilizo a 2ª pessoa do plural.

2. Para Zabalza (2004), os 'dilemas' são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula. (p.19)

3. Cada estudante desenvolve em uma disciplina anterior ao estágio curricular supervisionado, um projeto de ensino e pesquisa. Este projeto prevê, por um lado, um conjunto de planos de aulas a partir da problemática do projeto individual de cada professor em formação e por um outro lado, prevê questões de pesquisa as quais o docente terá que olhá-las ao longo do trabalho, procurando dar retorno e atenção na produção de uma escrita reflexiva. Todo projeto traz um referencial teórico, cujos autores ajudarão os professores em formação na discussão da sua prática educativa.

4. Trabalhamos com a imagem a partir da idéia de interlocução e não de representação. Ela não deverá representar o que o texto diz, como idéia de reforço e sim ter apresentar um discurso próprio que dialogue com o texto.

5. Nesta pesquisa entendemos a problematização para além dos questionamentos. Problematizar não é apenas levantar questões, é aprofundá-las, perceber de onde vem e o que está como pano de fundo.

6. Utilizo o conceito de 'dobra' desenvolvido por Gilles Deleuze, em sua teorização sobre o processo de subjetivação. Com o conceito de 'dobra', Deleuze busca evitar a referência a qualquer noção de interioridade, de subjetividade prévia ou de sujeito estável, evitando, ao mesmo tempo, qualquer dicotomia ou separação entre interior e exterior, entre 'fora' e 'dentro'. Deleuze (2005) concebe o processo de subjetivação como uma 'dobra' – tal como uma dobra numa folha de papel ou num tecido, ou ainda, uma imaginação corporal, como a vulva, por exemplo – por meio da qual o 'fora' torna-se 'dentro' sem deixar de ser 'fora' e sem tornar-se simplesmente 'dentro'. Dobra como sinônimo de prega, plissado.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. (2012). *Isto não é um diário*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bergson, H. (2005). *Cartas, conferências e outros escritos -1934*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bolívar, A, Domingo, J & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa (Org.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G. (2005). *A dobra: Leibniz e o Barroco*. (3ª ed). Campinas/SP: Papius.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.
- Holly, M. L. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 79-110). (2ª ed). Porto: Editora do Porto.
- Moura, E.P.G. (2004). Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In M.H.M.B. Abrahão (Org.) *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria* (pp.119-142). Porto Alegre: Edipucrs.

- Oliveira, M.O. (2009) O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In R. Martins & I. Tourinho (Orgs.) *Educação da cultura visual – narrativas de ensino e pesquisa* (pp. 213-224). Santa Maria: Edufsm.
- Oliveira, M.O. (2011) Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In R. Martins & I. Tourinho (Orgs.) *Educação da cultura visual – conceitos e contextos* (pp. 175-190). Santa Maria: Edufsm.
- Pereira, M. V. (2009). *Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia. Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura. Santa Maria, RS/Brasil.*
- Pereira, M.V. (2011). Contribuições para entender a experiência estética. *Rev. Lusófona de Educação* [online]. 2011, n.18, pp. 111-123.
- Porlán, R. & Martín, José. (Orgs). (1997). *El diario del profesor – un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Díada.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Spinoza, B. (2010). *Ética.* (3ªed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.* Porto Alegre: Artmed.

Marilda Oliveira de Oliveira

Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.
Orienta pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM.
Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura.
Editora da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais.
oliveira.marilda27@gmail.com

Correspondência

Marilda Oliveira de Oliveira
Rua Engenheiro Luiz Bollick, 305 apto 202 - Bairro Nossa Senhora de Lourdes
CEP 97050-210 Santa Maria RS, Brasil

Data de submissão: Abril 2013

Data de avaliação: Junho 2013

Data de publicação: Setembro 2014