

COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ONLINE EM PROL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Patricia MEYERⁱ

Dilmeire Sant'Anna Ramos VOSGERAUⁱⁱ

RESUMO

Este estudo analisa como o compartilhamento de experiências de sala de aula, entre professores universitários, por meio da Internet, pode potencializar o desenvolvimento profissional docente e atuar como elemento favorável ao desenvolvimento do currículo em cursos de graduação. O estudo, do tipo *grounded theory*, compreendeu a aplicação de entrevistas abertas com 32 professores universitários. Eles reconhecem a contribuição do compartilhamento de experiências para o desenvolvimento profissional docente e valorizam sua operacionalidade por meio de *digital storytelling*, desde que sejam respeitados os fatores que tornam esta prática confortável. As narrativas digitais potencializam o desenvolvimento profissional, influenciam a dimensão pessoal e colaboram para a efetivação de objetivos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares presentes em projetos pedagógicos de cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Graduação; Desenvolvimento profissional; Formação docente; Professor universitário.

SHARING CLASSROOM EXPERIENCES ONLINE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EDUCATION OF FACULTY MEMBERS

ABSTRACT

This study analyzes how the sharing of classroom experiences among faculty members, through the Internet, can enhance their professional development in education and act as a favorable element for the development of the curriculum in undergraduate courses. The grounded theory study comprised the application of open interviews with 32 faculty members. In their speech, they recognized the contribution of sharing experiences to improve their professional development in education. Also, they valued their operability through digital storytelling since the factors, that make this practice comfortable, are respected. Digital narratives enhance professional development in education, influence the personal dimension, and collaborate to achieve the learning objectives from different curricular components present in pedagogical projects of undergraduate programs.

KEYWORDS: *Undergraduate program; Professional development in education; Teacher training; Faculty member.*

ⁱ Doutorado em Educação pela PUCPR. Professora do Instituto Federal do Paraná. E-mail: jornalista.patriciameyer@gmail.com.

ⁱⁱ Doutorado em Educação pela *Université de Montréal*. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Líder do Grupo de Pesquisa *Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides)*. E-mail: dilmeirerv@gmail.com.

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS ONLINE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

RESUMEN

Este estudio analiza cómo el intercambio de experiencias en una clase, entre profesores universitarios, por medio del Internet, puede incrementar el desarrollo profesional de los profesores y actuar como un elemento favorable para el desarrollo del currículo en los cursos de pregrado. Fue realizado el estudio del tipo “ground theory”, que incluyó la aplicación de entrevistas abiertas a 32 profesores universitarios. Los profesores reconocen el aporte de compartir experiencias al desarrollo profesional de los docentes y valoran su operatividad por medio del “digital storytelling”, siempre que se respeten los factores que hacen cómoda esta práctica. Las narrativas digitales incrementan el desarrollo profesional, influyen en la dimensión personal y colaboran en la consecución de los objetivos de aprendizaje de los diferentes componentes curriculares presentes en los proyectos pedagógicos de los cursos de pregrado.

PALABRAS CLAVE: *Pre-grado; Desarrollo profesional; Formación de los docente; Profesor universitario.*

1 INTRODUÇÃO

Embora a sociedade brasileira esteja em constante modificação cultural, política, econômica, social e tecnológica, ainda é a universidade que detém papel essencial na produção e disseminação de conhecimento, assim como na formação e profissionalização dos cidadãos. Portanto, considerando que são os professores os agentes decisivos nos processos de mudanças nas universidades (ZABALZA, 2002), o desenvolvimento profissional da docência é fator estratégico para a inovação curricular (MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018), bem como para a evolução do ensino superior com vistas a uma formação humana, crítica e voltada para a autonomia dos sujeitos.

O artigo inicia apresentando uma articulação entre as contribuições de pesquisas anteriores sobre ‘desenvolvimento profissional docente’, ‘compartilhamento de experiências e colaboração entre pares’, ‘digital storytelling’ e ‘características do bom professor’, aponta o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como aliadas na construção de uma cultura de colaboração, para a superação de um modelo individual e tradicional de ensino, a fim de potencializar a inovação no currículo e na prática docente. Para tanto, considera as dimensões profissional e pessoal relacionadas à profissionalidade docente. Essas contribuições são articuladas aos dados obtidos por meio de pesquisa de campo.

Na sequência, apresentam-se os processos metodológicos empreendidos a partir da *grounded theory*, para guiar a coleta de dados por meio da aplicação de entrevistas abertas, com 32 professores universitários de uma instituição de ensino superior (IES) privada, assim como o processo de análise de dados, buscando analisar como o **compartilhamento de experiências de sala de aula** entre professores universitários, por meio da Internet, pode potencializar o **desenvolvimento profissional docente** e atuar como elemento favorável ao desenvolvimento do currículo em cursos de graduação.

Os resultados e discussões, apresentados ao final, constituem parte da pesquisa empreendida durante o doutorado em programa de pós-graduação em Educação (MEYER, 2018).

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Estudos recentes evidenciam o mérito da relação entre ‘compartilhamento de experiências’, ‘desenvolvimento profissional docente’ e ‘protagonismo docente em seu processo de formação’. Um desses estudos debate o protagonismo docente em processos de formação e heteroformação a partir de uma perspectiva colaborativa, destacando a necessidade de abrir espaços e horários, criar mecanismos que possibilitem aos docentes externalizar demandas e expectativas, bem como compartilhar conhecimentos e práticas pedagógicas, reconhecendo o protagonismo docente. Ao compreender a profissionalidade como um processo contínuo ao longo da trajetória de vida, o resultado da pesquisa indica que o docente não pode ser visto apenas como um sujeito consumidor de informação, mas como alguém mobilizado e responsável por sua formação, desafiado a atuar de forma ativa em um esforço coletivo de se reinventar cotidianamente (RAMIREZ, 2018).

Outro estudo (MEYER *et al.*, 2018) enfatiza a dimensão coletiva presente em uma tentativa de renovação da cultura profissional de professores universitários. A pesquisa, com foco no desafio da mobilização institucional para a formação permanente de docentes universitários em uma universidade comunitária confessional, aponta a importância de que as iniciativas voltadas à formação didático-pedagógica de docentes consigam: equilibrar necessidades individuais e institucionais; envolver docentes, colaboradores, gestores e estudantes; reconhecer as boas práticas dos professores; diversificar e realizar em simultâneo

suas frentes e estratégias de atuação – presenciais e não presenciais, mais ou menos formais e incentivar o compartilhamento de experiências. Isso em prol da promoção de um engajamento do professorado, ou seja, para que o corpo docente se sinta não apenas sensibilizado, mas também incentivado e seduzido para submergir em um processo que considera o ‘ensinar’ como ‘fazer aprender’. Logo, para que o professor busque o domínio sobre diferentes estratégias que permitam ao estudante universitário adquirir confiança para acompanhar e avaliar seu processo de aprendizagem, atento aos seus objetivos e resultados.

Um aliado para a aquisição de referências em diferentes estratégias de ensino é o processo de imitação e criação (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018). A imitação inspira a síntese, a plasticidade e a análise necessárias para a criação. Os autores defendem que esses são processos essenciais para o desenvolvimento profissional da docência, tanto para a apropriação de um saber historicamente produzido, quanto para evitar a reprodução automática de práticas. Ademais, destacam que a organização didática de uma aula de graduação requer a articulação de conceitos da área de conhecimento específico ao contexto real e às decisões relacionadas à adoção de princípios pedagógicos coerentes com a prática. Trata-se, portanto, de um processo intencional e criativo – quando não empreendido mecanicamente –, o qual exige intensa movimentação do docente também ao acessar suas experiências pregressas, seja no papel de professor ou estudante. A criação docente não se produz do nada, por conseguinte, aliar práticas inovadoras de outros professores nessa equação, valorizando a realidade profissional e a experiência concreta, traz sentido e significado para a prática do docente.

Coerente com a tessitura de conhecimento já apresentada, as narrativas digitais, que articulam imagem, som, links e outros recursos na composição de suas estruturas, são uma possibilidade para a formação docente e possuem duas vertentes de estudo: uma considera a subjetividade e a identidade, atribuindo sentido à experiência docente; a outra relaciona-se com a aquisição de competências operacionais, habilidades e atitudes de maneira mais instrucional (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).

Para a constituição deste referencial teórico, o presente artigo articula os conceitos de ‘desenvolvimento profissional docente’ (HOBOLD, 2018), ‘compartilhamento de experiências’ – considerando-o como um viés operacional de colaboração entre pares (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2003) – e ‘*digital storytelling*’ (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012).

Parte-se do pressuposto de que espaços de aprendizagem formais e não formais são fundamentais para um processo de desenvolvimento profissional orgânico e integrado para professores universitários (FEIXAS, 2004), bem como de que as TIC podem ser importantes aliadas na transformação, intencional e intelectualizada, da vivência do outro em uma experiência própria, reelaborada por meio de apropriação crítica (GORZONI; DAVIS, 2017).

Considera-se, portanto, que o compartilhamento de experiências entre professores universitários pode ser elemento essencial para a adoção de posturas profissionais que contribuam para a aprendizagem significativa e profunda dos estudantes; esse compartilhamento pode ocorrer por meio de estratégias como o *digital storytelling* (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; MEYER; GONÇALVES; VOSGERAU, 2019; SILVA, 2012).

Entende-se que um bom professor universitário está convencido da importância de, ao exercer a profissão, assumir o compromisso para que seus estudantes aprendam (MEYER; GONÇALVES; VOSGERAU, 2019).

Pesquisas relativas a características, comportamentos e competências dos bons professores universitários apontam, em uníssono, a necessidade de uma intensa comunicação e de um relacionamento aberto, sensível, franco e que fomente a confiança entre estudantes e professores. Ouvir os estudantes é fundamental (BAIN, 2007; ZABALZA, 2005).

Dentre outros variados elementos, um bom professor envolve os estudantes no processo de aprendizagem por intermédio de recursos, técnicas, métodos e atividades fazendo com que o conteúdo seja provocativo e estimulante para os discentes. Essa ação requer que o docente faça, dentre as competências essenciais para seu desempenho profissional, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, assim como do desenho da metodologia e organização das atividades, com o intuito de apresentar propostas instigantes que desafiem intelectualmente os estudantes e estabeleçam condições exigentes, porém úteis (BAIN, 2007; ZABALZA, 2005). É nesse sentido que o compartilhamento de experiências poderia ser efetivo.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo de abordagem qualitativa do tipo *grounded theory* (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011) foi realizado em uma IES privada, comunitária, confessional e apresenta um dos seus objetivos específicos neste artigo.

=====

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas, que evoluíram de não estruturadas para semiestruturadas partindo de quatro conceitos sensibilizantes: formação didático-pedagógica; internet em prol da formação; compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas e empoderamento docente; esses foram gerados a partir da observação participante de eventos institucionais de desenvolvimento profissional – realizados na IES privada, comunitária, confessional, onde a pesquisa foi empreendida –, e nortearam as primeiras interlocuções. Gradativamente, um roteiro de perguntas foi sendo estruturado, a cada entrevista transcrita na íntegra, foi realizada uma primeira codificação e análise, o que resultou em uma maior especificidade no roteiro.

Foram entrevistados 32 docentes universitários, de diferentes áreas do conhecimento e que atuam em diferentes cursos de graduação. Dessa forma, foi contemplada a diversidade de cultura de cada área profissional. Em paralelo com as entrevistas, foram empreendidas observações participantes de atividades de formação docente. Dos 32 sujeitos entrevistados, 12 foram observados apresentando experiências pedagógicas em quatro diferentes eventos. Os dois instrumentos de coletas de dados aplicados, entrevistas e observação, atenderam a um rígido protocolo estabelecido pelo pesquisador (CRESWELL, 2014).

Foram entrevistados 13 homens e 19 mulheres, sendo que 50% do grupo, portanto, 16 participantes, tinham entre 35 e 44 anos. A amostra homogênea inicial era composta de professores atuantes em cursos de graduação que participaram, voluntariamente, de eventos de sociabilização e compartilhamento de experiências práticas docentes; entretanto, por ser uma amostragem do tipo teórica, foram inclusos, também, docentes que não participaram dos eventos. Os docentes eram de diferentes áreas do conhecimento: Medicina, Matemática, Psicologia, Ciências Contábeis, Farmácia, Pedagogia, História, Direito, Ciências da Computação, Jornalismo, Engenharia Elétrica, Gastronomia, Design Gráfico, Serviço Social, Administração, Artes, Relações Públicas, Música, Educação Física, Bacharel em Moda, Filosofia, Arquitetura e Letras. No total, foram gravadas 22 horas e 45 minutos de entrevistas. Em média, as entrevistas duraram 42 minutos.

A transcrição das entrevistas na íntegra gerou documentos que foram analisados com apoio do *software* ATLAS.ti. A primeira codificação foi *in vivo*, seguida de outras etapas – aberta, axial e seletiva (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011) – evoluindo para definição de colaboração como categoria central de análise e colaboração limitada como

subcategoria. Após a análise dos resultados, foi elaborado e validado um modelo teórico que explicita os princípios norteadores para o desenvolvimento profissional da docência utilizando a Internet. Parte desse modelo será apresentada nos resultados. A validação do modelo foi realizada por meio do envolvimento prolongado em campo com o propósito de entender a cultura da instituição, bem como dos participantes, da triangulação de múltiplas fontes de dados e do exame ou questionamento dos pares (*debriefing*) (CRESWELL, 2014; MEYER, 2018).

4 RESULTADOS

A partir da sistematização dos dados coletados na pesquisa, pode-se constituir o Quadro 1, elencando três fatores limitadores do compartilhamento de experiências: falta de confiança; insegurança para socializar experiências; impacto de críticas negativas em sua profissionalidade e estabilidade profissional.

Quadro 1 – Elementos que enfraquecem o compartilhamento de experiências de sala de aula indicados por professores universitários

Fatores limitadores do compartilhamento de experiências	Elementos constitutivos do fator	Exemplo de citação
Falta de confiança no outro	Dificuldade em trabalhar em conjunto, atuação apenas com outros profissionais com que tem vínculo afetivo	“Se você tem vínculo de amizade, você constrói o que você quiser no profissional. Se você não tem esse vínculo de amizade, aí fica difícil” (P. 5)
	Receio de falta de abertura do outro	“Então assim eu consigo também ver com quem eu posso ter essa troca e com quem eu posso assim, não. [...] ver o que ele pensa e se ele aceita ou não aceita, né?” (P. 23)
	Foco em compartilhar apenas casos e situações de sucesso	“Acho que naquele momento ali parece assim um conto de fadas. É tudo lindo, é tudo Polianna [...] E quando não dá certo, o que é que você faz?” (P.6)
	Interferência na autonomia docente	“Eles têm assim uma preocupação e invadir a cátedra do professor, a autonomia docente, mas ninguém quer” (P.31)

	Forte perspectiva individual da docência	“Nós nos respeitamos, mas não trabalhamos juntos” (P.1)
	Perspectiva de concorrência com outros docentes	“Porque existe uma concorrência, mas essa concorrência é inútil nisso aí, porque o que vai contar mesmo não é porque alguém faz, repete a tua sistemática” (P.19)
	Preocupação com autoria	“Eu teria bastante preocupação, por exemplo, de que fosse algo, entre aspas, meu” (P. 10)
	Não é uma prática comum, portanto, não compartilha	“O professor não tem uma cultura de compartilhamento [...] acho que a gente não sabe trabalhar uns com os outros assim” (P. 2)
	Vaidade e orgulho em relação à prática empreendida em sala de aula	“Agora uma coisa pessoal, assim, acho que algumas coisas, alguns professores talvez não aceitassem por ego próprio, por orgulho e isso até é chato falar” (P.23)
Insegurança em socializar as experiências	Medo da avaliação e julgamento do outro	“O meu maior medo sempre foi e é que você está sendo avaliado em todo o momento” (P. 7)
	Constrangimento em compartilhar uma experiência que considera trivial e pouco útil	“[...] eu fiquei um pouco constrangida, porque quando eu inscrevi a minha atividade, eu jamais pensei que ela seria selecionada” (P. 29)
	Desvalorização da sua prática profissional	“Tipo, eles também devem fazer esse tipo de atividade [...], então não deve estar acrescentando muito” (P.29)
	Preocupação em não contribuir para a aprendizagem do outro, especialmente em relação a um docente de outra área	“Porque eu fico insegura, assim como eu fiquei naquele dia, pois é uma experiência de outra área completamente diferente e eu não consigo nem contribuir muito” (P.16)
	Sentimento de angústia e estresse que o impendem de compartilhar	“Pra mim, aqui na frente para fazer isso é uma tortura, é um martírio, porque é extremamente estressante” (P.1)
	Desmotivação em receber críticas não construtivas	“Quem compartilha está correndo o risco de saber eu você vai receber muita crítica” (P. 4) “Eu sei que as críticas virão, e grande parte das críticas não são construtivas. E para ir lá apenas ser apedrejado eu não tenho vontade” (P.1)

Impactos na carreira docente	Preocupação com a empregabilidade	“Participaria, mas com bastante cuidado” (P.1)
	Receio de danos ou prejuízos a imagem profissional	“Eu compartilharia, mas teria medo da repercussão perante a imagem da faculdade” (P.28)

Fonte: As autoras, 2020.

Em contrapartida, o Quadro 2 apresenta os elementos que incentivam o compartilhamento de experiências a partir dos fatores ‘visibilidade’ – também pode ser compreendido como aceitabilidade e reconhecimento dos pares em âmbito profissional –, ‘motivação intrínseca’, ‘benefícios no exercício profissional’ e ‘impactos na carreira docente’.

Quadro 2 – Elementos que incentivam o compartilhamento de experiências de sala de aula indicados por professores universitários

Fatores potencializadores do compartilhamento de experiências	Elementos constitutivos do fator	Exemplo de citação
Visibilidade	Aceitabilidade, reconhecimento dos pares, tornar-se uma referência	“É importante. É tão bom ser reconhecido, tem vários momentos. Tem várias formas de reconhecimento [...] o próprio reconhecimento dos colegas” (P.19)
	Abertura institucional para expor suas ideias	“A gente quem que se aprimorar sempre, agora que a universidade está investindo nos professores, eu tenho aproveitado essa oportunidade” (P. 12)
	Publicidade dos resultados de aprendizagem conquistados junto aos estudantes	“Dá uma publicidade para aquilo, para seus resultados” (P. 17)
	Sentimento de valorização profissional	“Estou compartilhando e sendo valorizado pelo o que eu estou compartilhando, acho que isso traz um resultado afetivo” (P.3)
	Reconhecimento institucional	“O compartilhamento também deveria ser mapeado, porque hoje está se estudando um processo de avaliação docente [...] talvez esse compartilhar pudesse fazer parte desse portfólio de avaliação do docente, porque ele ia sentir, puxa, estou compartilhando e estou sendo valorizado” (P. 3)

	Papel potencializador da produção científica e de publicações	“essa parceria profissional... Ela tem o mesmo perfil que eu. De mostrar, vamos fazer, vamos para algum lugar mostrar o trabalho? Vamos! (<i>Empolga-se</i>) É esse o perfil mesmo!” (P. 12)
	Sentimento positivo de que não está sozinho	“Muito legal e muito importante porque você consegue entender que não está sozinho nesse mundo. Têm pessoas que têm preocupações e problemas semelhantes e, mais do que isso, tem soluções que ajudam você a enxergar o seu e repensar a sua prática, né?” (P.22)
Motivação intrínseca	Formação e melhoria contínua	“Os três não conseguem ir. Cai bem no dia em que eu dou aula. E daí a gente manda um e multiplica. Em outro evento também, cada um foi para uma oficina diferente e depois multiplicou. É o jeito que a gente faz por causa do tempo” (P. 24)
	Oportunidade de repensar e testar novas práticas	“agora eu estou me sentindo amparada, com chance de mudar aquele modelo de aula [...] antes eu não estava tão à vontade” (P. 26)
	Empoderamento da prática docente	“Estou cometendo erros. Certamente que sim. E no final do semestre eu vou apresentar uma lista de erros que cometi, mas também tem uma lista de acertos, não é?” (P. 1)
	Sentimento de humildade acerca do compartilhar acertos e erros ser algo inerente ao processo de reflexão sobre a prática docente	“É a humildade de entender que se eu tenho dificuldade eu tenho que compartilhar, se eu tenho sucesso, eu tenho que compartilhar, porque isso que vai me fazer maior, vai me ajudar” (P.3)
Benefícios no exercício profissional	Acesso a diferentes materiais e ideias para uso em sala de aula	“A gente troca materiais. Apesar da gente não ser da mesma área, a gente acaba trocando materiais de metodologias sim. Por exemplo, como avaliar a equipe, pode ser para qualquer disciplina, então a gente acaba trocando” (P. 4)
	Articulação entre pesquisa e prática	“A colaboração veio espontaneamente. Os próprios professores tinham vontade de explicar e alguns deles tinham publicado artigo, então foi bastante

		rico, eu acho que a motivação é intrínseca, a própria pessoa fica feliz com o resultado e gosta de dividir”. (P. 8)
	Apoio à resolução de problemas concretos	“Muitas vezes você chega ‘Nossa estou com um problema com essa turma’ e muitas vezes o colega que também dá aula pra turma diz ‘estou vendo a mesma coisa’ ou então ‘fiz assim, tentei de outra forma tentar resolver’”. (P.10)
	Valorização do contato com professores mais experientes e/ou de outras áreas do conhecimento	“Porque me falta essa experiência, eu vou ganhar com o tempo. E se isso pudesse ser um programa de apadrinhamento, manja? Você pega um professor meio estranho, tipo eu, e junta com professor com mais canja”. (P.17)
	Sensibilização para a inovação	“Eu acho que essa oportunidade [...] de ter contato com visões muito diferentes e poder ver o que levar para seu aluno e testar lá. Não ter medo de testar” (P. 24)
	Mais conforto no processo criativo	“Eu acho que isso que é legal [...] vamos apresentar, vamos mostrar, a gente fez e deu certo ou a gente fez e não deu certo” (P.12)
Impactos na carreira docente	Progressão salarial	“Algum tipo de consequência positiva, não sei se o pagamento de horas extras, de reconhecimento na carreira docente, que quem tiver pontuação vai evoluir” (P.9)
	Valorização profissional por meio de progressão na carreira	“Ser reconhecido. Oficialmente. Institucionalmente”. (P. 3)

Fonte: As autoras, 2020.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando questionados sobre quais as características de um bom professor universitário, os participantes da pesquisa destacaram, ser proativo, comunicativo e orientado ao estudante.

Em suas declarações, evidencia-se que compreendem a qualidade de "orientado ao estudante" como ser empático, preocupar-se em conhecer o perfil dos discentes e, a partir disso, estipular estratégias de ensino e objetivos de aprendizagem, inclusive realizando ajustes no percurso e alterando o planejamento inicial diante de dificuldades ou intercorrências. Entendem que diversificar as formas de atuação é importante.

Os discentes precisam ser ouvidos tanto ao longo do semestre, para que o professor possa efetuar alterações, quanto no final de um período, para avaliação e acertos para uma próxima oferta da disciplina. O *feedback* do estudante, porém, não é importante apenas para questões que se referem estritamente à disciplina, mas também em relação aos sentimentos e demandas pessoais do professor. Os dados coletados em campo são coerentes com aqueles apresentados em pesquisas anteriores sobre a temática (BAIN, 2007; ZABALZA, 2005) e podem ser associados à perspectiva de inovação e flexibilidade do currículo no ensino superior (MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018). Compreende-se, no contexto desta pesquisa, a inovação como resultado tanto de uma mudança, ou nova ação, quanto de abertura e coragem para empreender uma melhoria viável e justificável no ensino.

Após serem provocados acerca do compartilhamento de experiências de sala de aula, os participantes demonstraram forte valorização em relação à aprendizagem com seus pares e legitimaram, por meio do discurso, essa estratégia na promoção do desenvolvimento profissional docente. Porém, apresentaram, também, de forma evidente, fatores limitadores da proposta.

A interlocução com os participantes evidenciou que a resistência ao compartilhamento de experiências entre pares não se trata apenas de comodismo. Os professores admitem sentir, também, dificuldades para atuar em equipe, fato que os estimula a realizar, de forma mais recorrente, atividades profissionais apenas com aqueles com quem têm vínculo de amizade. Ademais, há questionamento acerca da abertura do outro para compartilhar suas experiências, resgatando não apenas o que deu certo, mas também as dificuldades. Na perspectiva individual, emergem medos e receios de julgamento, frustração ao receber críticas e desvalorização da própria prática. Outrossim, a cultura da individualidade e o princípio da autonomia docente aparecem no discurso dos sujeitos para justificar os motivos pelos quais o compartilhamento de práticas de sala de aula não é um fenômeno comum nas universidades.

Os professores admitem, portanto, sentir medo das avaliações, da exposição das fraquezas e do resultado que críticas negativas podem provocar em sua empregabilidade ou carreira profissional. Entendem que se colocam em risco quando expõem suas práticas aos demais, o que pode gerar questionamentos quanto ao conhecimento profissional específico ou à forma como exercem a docência.

O reconhecimento profissional, por meio do apreço dos pares ou de políticas de incentivo institucionais para o compartilhamento de experiências, é um fator frequentemente apresentado pelos participantes da pesquisa como estimuladores, o que demanda mobilização institucional na formação permanente dos docentes universitários (MEYER et al., 2018). Observa-se benefícios relacionados diretamente ao exercício profissional, portanto com foco na resolução de problemas que surgem no cotidiano. Há também elementos focados em uma motivação intrínseca, ancorada na subjetividade do indivíduo, o qual reconhece a essencialidade das trocas não apenas em sua constituição docente, mas como ser humano, o que pode lhe permitir reinventar-se em seu cotidiano (RAMIREZ, 2018).

Quanto aos benefícios relacionados ao exercício profissional, verifica-se que o compartilhamento de experiências é considerado, por alguns participantes, importante recurso para resolução de problemas ancorados na realidade. Além disso, a articulação entre ensino e pesquisa dá segurança para a replicação das práticas, em uma perspectiva de criação-imitação, pois traz evidências comprováveis. Modelos de prática são constituintes das profissões e a observação da prática de colegas é uma forma de acessá-los (GORZONI; DAVIS, 2017). Diante de uma cultura de individualidade e da opacidade da sala de aula universitária (ZABALZA, 2003), a melhoria profissional, que pode ser fruto das interações, ficaria restrita a espaços de convivência, como salas de reuniões ou de professores, ou ainda seria realizada apenas em cenários muito específicos de eventos institucionais para essa finalidade ou por meio de vínculos de amizade entre professores.

Tendo em vista as condições de trabalho docente, como ausência de tempo livre, sobrecarga de trabalho, diversidade de tarefas relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, também apontadas pelos docentes universitários, como fatores de resistência (MEYER, 2018), identifica-se a Internet como aliada na exposição e difusão de relatos de experiências.

Trata-se, ainda, de uma tática que usa a visibilidade – fator de estímulo – para romper com o silêncio dos professores, demonstrado por meio de negativas de participação e ações que implicam omissão, como não critica, não participa, não demonstra qualquer interesse.

Propõe-se o *digital storytelling* como estratégia para atender aos anseios dos docentes ao acesso a relatos de experiência (MEYER; GONÇALVES; VOSGERAU, 2019), tanto em componentes curriculares de sua área como de outras áreas, uma vez que o contato com outras vivências é estimado pelos professores.

O uso do *storytelling* no desenvolvimento profissional de professores universitários implica na sistematização da produção de conteúdo de professores para outros professores, gerando uma produção autoral e aberta. Desse modo, os docentes podem elaborar conteúdo próprio com a intenção de contribuir para a informação e formação dos colegas e, obviamente, refletir sobre a própria prática.

O *storytelling* é uma forma de comunicação que narra uma vivência individual por meio de história digital, que pode desencadear trajetórias coletivas e colaborativas de desenvolvimento de pensamento e ação, além da reflexão individual acerca dos avanços e retrocessos no processo (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013). O *digital storytelling* combina o relato ao conteúdo digital, o qual inclui imagens, sons e vídeos, a fim de criar um filme curto, entre três e quatro minutos, tipicamente com forte componente emocional. O relato, por si só, é eficiente em gerar conexões e identificação entre o emissor e o receptor. É o caráter espontâneo que atrai e cativa o espectador, além de ter forte potencial para envolvê-lo e até persuadi-lo.

O Quadro 3 associa os fatores, limitadores e potencializadores, apontados em relação ao compartilhamento de experiências e a proposição do *digital storytelling*. Em relação aos fatores limitadores, os benefícios da aplicação do *storytelling* minimizariam os efeitos apontados, assim como reforçariam os fatores de potencialização.

Quadro 3 – Relação entre fatores que limitam ou potencializam o compartilhamento de experiências e a proposição do *digital storytelling*

Avaliação dos professores universitários acerca do compartilhamento de experiências (MEYER, 2018)		<i>Storytelling</i> (HACK ET AL., 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012)
Limitadores	Falta de confiança no outro	Gerar uma conexão emocional que contribua para um processo de construção do conhecimento
	Insegurança em socializar as experiências	Gerar e potencializar uma forma própria de expressão, a qual permita que o sujeito tome posse do conteúdo digital criado e pense com profundidade acerca do processo
Potencializadores	Visibilidade	Criar um senso de comunidade
		Sensibilizar, por meio das histórias, para a formação com vistas à integração da tecnologia no cotidiano de sala de aula e o

		compartilhamento <i>online</i> entre universidades
		Dar visibilidade a quem está envolvido em um processo de aprendizagem valorizando as interações sociais e culturais de sujeitos envolvidos em contexto de formação
	Motivação intrínseca	Atuar como alavanca para outros processos individuais e coletivos de aprendizagem
		Estimular o desenvolvimento de competências artísticas e criatividade
	Benefícios no exercício profissional	Estimular o desenvolvimento de competências comunicacionais como expressão linguística, oral e escrita
		Desenvolver diversas literacias como: a digital – capacidade de pesquisar, comunicar e pedir ajuda no mundo digital; a tecnológica – compreender e usar a tecnologia de forma competente segundo suas potencialidades; a visual – capacidade de uso e comunicação por meio de imagens; e a de informação – localizar, selecionar, avaliar e sintetizar informações
		Construir pontes de compreensão entre os indivíduos por intermédio da apresentação de exemplos concretos
		Sensibilizar o corpo docente a pensar sobre sua prática de ensino abrindo possibilidades para a inovação
		Possibilitar acesso a informações que permitam aos outros resolver problemas

Fonte: As autoras, 2020.

Observa-se que o *digital storytelling* pode ser utilizado para operacionalizar o compartilhamento de experiências entre professores, promovendo o desenvolvimento profissional da docência, especialmente em sua dimensão profissional. Entende-se que bons professores universitários (ZABALZA, 2005; BAIN, 2007) são aqueles capazes de diversificar suas estratégias de ensino.

Os relatos sistematizados por meio do *storytelling* utilizam a natural curiosidade dos professores sobre as práticas de seus pares, assim como a conexão emocional que a humanidade tem com histórias para gerar um material voltado para a formação docente, o qual facilite a replicação das experiências em diferentes contextos e em componentes curriculares em diversos cursos de graduação.

A forte estruturação, sugerida pelos participantes como essencial para a compreensão dos relatos, poderia ser efetivada pelas informações apresentadas de forma precisa e objetiva, tanto em texto como em vídeos breves, desde que validadas cientificamente. Além disso, seria importante incluir planos de ensino – demonstrando o registro da prática na documentação institucional da disciplina, exemplos de como fazer e o passo a passo da prática, além de informações sobre as impressões do estudante.

Outra sugestão é adicionar materiais de apoio, como artigos, sobre os quais exista reconhecimento da autoria do professor em relação à prática. A pesquisa aponta, portanto, uma forte dimensão instrumental e funcional relacionada ao uso dos relatos na formação docente, mesmo que baseada em uma lógica de imitação-criação.

Contudo, a formação não pode ignorar a pessoa do professor (HOBOLD, 2018). Nesse sentido, demonstra-se, a seguir, que, embora os benefícios do compartilhamento de experiências entre pares, efetivado por meio de *digital storytelling*, atenda, sobretudo, a dimensão profissional do desenvolvimento docente, existem elementos catalizadores oriundos, também, da dimensão pessoal.

O uso de relatos pessoais para suscitar a aprendizagem em professores pode sugerir a adoção de diferentes atitudes e comportamentos (dimensão pessoal), embora a finalidade seja a reflexão acerca de problemas concretos de sala de aula (dimensão profissional) e a diversificação de estratégias de ensino por meio da apresentação de referências.

Entre essas referências, duas categorias se destacam como essenciais para um currículo de qualidade no ensino superior (MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018): o *feedback* dos estudantes e a diversificação de estratégias. Para que o *feedback* seja efetivo é necessário tanto um esforço do professor, no sentido de estar aberto à escuta, como um processo consciente de definição de espaços em que esses discentes possam refletir sobre o que aprendem, como aprendem e com quem aprendem. Esses espaços podem estar contemplados por meio de atividades internas às disciplinas (atividades de apoio e acompanhamento do estudante com vistas à autorregulação de sua aprendizagem) ou em uma perspectiva interdisciplinar e podem ser realizados por diferentes ferramentas de interação entre estudantes e professor. Portanto, reitera-se que os professores precisam entender a oitiva dos estudantes como fundamental, complexa e efetivamente necessária para a promoção da qualidade do ensino superior.

O *feedback* dos estudantes foi fator evidenciado como essencial pelos participantes para constar no relato dos pares, de forma sistematizada e não focado apenas no apreço (ou não) por determinado recurso, prática ou metodologia, mas no questionamento sobre em que medida o estudante aprendeu com aquela estratégia adotada, como aprendeu melhor e por qual motivo.

A preparação para ouvir e lidar com o *feedback* dos estudantes implica formação em uma dimensão pessoal, pois trata-se de atividade complexa, a qual não é operacional nem burocrática. É preciso ser franco, sensível e estar aberto para o diálogo. Requer tempo, dedicação e processo de tomada de decisão. Além disso, exige flexibilidade e compreensão a respeito do planejamento e do desenho de determinado componente curricular, os quais estão em permanente ajuste e desenvolvimento. Portanto, remete a um aumento de volume de trabalho docente.

Quadro 4 – Relação entre compartilhamento de experiências, desenvolvimento profissional docente e efetivação de projetos pedagógicos de curso

Desenvolvimento Profissional Docente	Benefícios Compartilhamento de Experiências entre pares	Efetivação de projetos pedagógicos de curso
Dimensão profissional	Uso potencializado de novas tecnologias em uma perspectiva mais atrativa e interativa	Atendendo aos objetivos de aprendizagem, integrar as tecnologias de informação e comunicação na planificação do professor, visando o desenvolvimento não apenas de competências técnicas de cada área do conhecimento e formação, mas de competências transversais
	Estímulo à transparência e abertura da sala de aula	Realizar um processo de planejamento, fruto de um processo de tomada de decisão intencional, colaborativo (coletivo) e orientado à aprendizagem do estudante
	Incentivo à diversificação de estratégias de ensino identificando prós e contras, assim como dificuldades em sua aplicação	Maior potencial de consecução dos objetivos de aprendizagem junto aos estudantes
	Promoção de novas referências acerca de instrumentos de avaliação que possam construir o conhecimento de forma ativa	Ampliar os convencionais instrumentos de avaliação; a diversificação deve estar aliada a uma forte coerência interna entre as demais proposições do componente curricular (seleção de conteúdos, objetivos de aprendizagem, competências desenvolvidas) e a forma de avaliação.

	Trocas de impressões acerca do <i>feedback</i> dos estudantes	Promover inovações visando atender, de forma mais efetiva, o perfil profissional formado no curso
	Sensibilização para diferentes cenários e realidades em diferentes culturas profissionais	Revisar componentes curriculares visando uma perspectiva de formação profissional mais ampla, integrada e menos especializada
Dimensão pessoal	Sensibilização e amadurecimento da atuação coletiva na docência	Desenvolver, em perspectiva colaborativa, reflexões junto ao corpo docente acerca de como o estudante aprende e como os professores ensinam
	Desenvolvimento da curiosidade intelectual e da vontade de aprender a partir da experiência do outro, assim como a promoção da capacidade criativa de resolver problemas	Articular as interpretações pessoais individuais em prol da resolução de desafios que sejam interdisciplinares e atinentes ao curso
	Incentivo a uma oitiva mais consciente dos estudantes	Identificar conhecimentos prévios dos estudantes para delimitar com mais efetividade o desenho dos componentes curriculares e a definição das estratégias de ensino Definir objetivos de aprendizagem –ponto central do currículo, que fomentem o senso crítico dos estudantes e promovam o contato com a realidade socioprofissional Promover ajustes em uma perspectiva de projeto pedagógico de curso flexível, dinâmico e em desenvolvimento permanente
	Incentivo a uma intencionalidade de mudança em prol da aprendizagem significativa dos estudantes	Promover inovações úteis e viáveis no projeto pedagógico do curso orientadas à formação integrada (científica, técnica e profissional, cultural e social) do estudante

Fonte: As autoras, 2020.

Em relação à dimensão profissional, evidencia-se que o compartilhamento de experiências práticas de sala de aula é condizente com a autonomia docente para lidar com as questões que se referem ao componente curricular e pode contribuir para fomentar a inovação curricular ao apresentar referências de diferentes recursos, metodologias ou mesmo de como os estudantes se relacionam com determinada estratégia de ensino e efetivamente aprendem. Enfatiza-se, por meio dos relatos, um pensar sobre o componente curricular, inclusive se houver, como proposto, a apresentação de materiais adicionais (planos de ensino, passo a passo e artigos).

Porém, compreende-se que o processo de ensino não ocorre apenas em sala de aula. Portanto, o desenvolvimento da dimensão pessoal é fundamental para a formação docente. Observa-se, no compartilhamento entre pares, uma oportunidade de aprendizado do professor em relação a comportamentos e condutas, na superação de inseguranças, em maior assertividade em relação a seu processo individual de tomada de decisão, a partir da interlocução com o outro.

Além de referências, em uma perspectiva de imitação-criação, os relatos impulsionam situações de exame do professor sobre sua experiência e docência. Ademais, estimulam o desenvolver de competências e ações essenciais como a comunicação, efetiva preocupação com a aprendizagem dos estudantes e a criação de um clima positivo e empático em sala de aula, incentivando e provocando para ampliar envolvimento e participação dos estudantes.

Ao reforçar a dimensão pessoal, entende-se que pode existir maior sensibilização para o dinamismo, o qual é intrínseco à profissão docente. Criatividade e flexibilidade somam-se à ciência na construção da identidade do professor universitário.

Portanto, considera-se que a interlocução com outros professores, de diferentes áreas e contextos, mediada pelas TIC, também pode refletir na mudança de crenças e concepções.

O uso do *digital storytelling*, como uma ação de desenvolvimento profissional do professor universitário, está em coerência com a perspectiva de superação de um modelo individual e tradicional de ensino, focado apenas na transmissão de conteúdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma multiplicidade de saberes necessários para uma boa atuação do professor universitário. Desde a natureza afetiva e de interação social, passando por saberes ético-políticos e necessários para uma análise sócio-histórica dos contextos, até os de ordem técnico-profissional, como, por exemplo, aqueles relacionados à promoção de uma aprendizagem significativa aos estudantes. A composição dos diferentes saberes constitui uma dinâmica própria de atuação de cada professor universitário.

A proposição deste artigo é contribuir para a discussão acerca dos efeitos da colaboração e da proposição de ações de compartilhamento de experiências práticas entre docentes, compreendidas como necessárias para o desenvolvimento profissional da docência em professores universitários. O pressuposto é de que a rede de sociabilização de conhecimento e a legitimidade que perpassa a divulgação científica, assim como construção de notoriedade e

reconhecimento identificadas na pesquisa, também podem nortear o compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas em uma perspectiva de ensino, rompendo com o individualismo e construindo uma cultura de colaboração (MEYER, 2018).

Enfatiza-se, assim, diretrizes que podem ser adotadas por programas institucionais de desenvolvimento profissional de professores, propondo o *digital storytelling* como ação para sistematizar a troca de experiências, tendo em vista elementos limitantes – relacionados às condições de trabalho docente e de resistência, apontados pelos próprios participantes da pesquisa. Identifica-se na sistematização dos relatos uma contribuição para que as salas de aulas universitárias se tornem mais transparentes e menos opacas (ZABALZA, 2003), gerando novos referenciais para a atuação dos docentes.

O professor pode comparar sua prática ao registro e sistematização da experiência de colegas, gerando ponderações, análises e potencializando a criação a partir de ideias concretas e já realizadas, e não apenas com base em abstrações ou orientações externas. Enfatiza-se que, por se tratar de experiências, portanto com forte componente humano, histórico e social, há maior curiosidade e real possibilidade de desenvolvimento de atitudes, comportamentos e pensamentos que sejam favoráveis à docência, encorajando processos de reflexão e mudança, dando suporte para repensar a profissão e a profissionalidade.

REFERÊNCIAS

BAIN, Ken. **Lo que hacen lo mejores profesores de universidad**. 2. ed. Valência: Universitat de Valencia, 2007. Disponível em: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse Dias de; LONGAREZI, Andrea Maturano. **Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente**. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10308/6255>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FEIXAS, Monica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educación**, v. 33, p. 31–59,

2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=989388>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Claudia. Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017.

HACK, Josias Ricardo; RAMOS, Fernando; SANTOS, Arnaldo. Digital Storytelling e formação corporativa: possibilidades para a aprendizagem de adultos. **Comunicação & Educação**, v. 18, n. 1, p. 15–23, 2013. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/69245>. Acesso em: 5 mar. 2020.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

HOBOLD, Márcia Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Praxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425–442, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 3 mar. 2020.

LOWENTHAL, Patrick R. Online Faculty Development and Storytelling: An Unlikely Solution to Improving Teacher Quality. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 4, n. 3, p. 349–356, 2008. Disponível em:

https://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

MESQUITA, Diana; FLORES, Maria-Assunção; LIMA, Rui M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 9, n. 25, p. 42–61, 2018. Disponível em:

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/277/1077>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEYER, Patrícia. **Princípios para concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior**. Orientadora: Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

MEYER, Patrícia. *et al.* O desafio da mobilização institucional na formação docente. **Revista Educação**. PUCRS. (Online), v. 1, n. 1, p. 250–261, 2018. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27594>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MEYER, Patrícia; GONÇALVES, Rose Mary; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. A contribuição do storytelling para a formação continuada de professores universitários. *In*: TAVARES, José *et al.* (Org.). **Docência no Ensino Superior**: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. p. 273–288. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MqpZ1SuqRcsyDSisC7sUiBdZtZKkkC4S/view>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAMIREZ, Vera Lucia. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 41–48, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29600/16845>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais na educação e na formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Cadernos de Educação**, ed. 56, 2017/1, p. 107-130. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7945>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Trabalho colaborativo de professores. **Noesis**, n. 71, p. 22–29, 2007.

SILVA, José Carlos Pinto Nogueira da. **Digital Storytelling em contexto de formação profissional** - um estudo de caso. Orientador: Fernando Manuel dos Santos Ramos. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Multimédia) - Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9811>. Acesso em: 10 mar. 2020.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea Ediciones, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. Innovación en la Enseñanza Universitaria. **Contextos Educativos**, 6-7, (2003-2004), 113-136. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. 3. ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

Recebido em: 21/04/2020

Aprovado em: 14/09/2020