



NARRATIVAS DIGITAIS E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Barroso de Azevedo

Prof^a Dr^a do PPGE na Universidade Metodista de São Paulo

adriana.azevedo@metodista.br

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere no âmbito de uma investigação realizada em estágio pós-doutoral no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob supervisão da Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi que buscou, a partir das vozes dos professores da educação básica, conhecer as **experiências com o uso de tecnologia na docência** e, assim, estudar a maneira como lidam com os recursos digitais: estratégias, escolhas, adaptação, no intuito de auxiliar os professores em mudança necessária para a contemporaneidade, **visando refletir sobre construções coletivas de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais**: materiais colaborativos, co-criados, trabalhos coletivos, em que o professor seja mediador, articulador de mídias, que faça convergências, que estabeleça novos percursos de aprendizagens junto aos seus alunos, dando maior densidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa que investigou: Que percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia? Apresenta-se a organização do processo que culminou na reflexão de docentes da educação básica que fazem uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC em suas práticas pedagógicas e foram motivados a refletir sobre as seguintes questões: **Quais experiências se tornaram referência em sua prática educativa com o uso de tecnologias? O que o motiva a fazê-las? Como faz? Por que continua fazendo? O que daquilo que faz é relevante para a prática do outro? Como pode avançar?**

Apresenta-se neste artigo os resultados dessa pesquisa e nesse sentido, a experiência de alguns docentes tem servido de inspiração para que possamos enxergar caminhos possíveis para a escola.

1 – Experiência

O conceito de experiência, de acordo com a origem indo-europeia, relaciona-se à ideia de travessia, percurso, passagem. Larrosa (2004) situa o significado da palavra em várias línguas e sintetiza dizendo que experiência é aquilo que acontece e nos toca. Em Heidegger, o autor encontra outro aspecto fundamental da experiência, que é a capacidade de formação e transformação, enfatizando o quanto podemos ser transformados pelas experiências:

(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2002, p. 25)

Para Larrosa (2002) o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, ocasião. É uma abertura ao possível, impossível, ao surpreendente. A experiência me forma e me transforma, daí a relação constituída entre a ideia de experiência e formação. São raras as pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida (PASSEGGI, 2011). É sobre essa ação de narrar-se a si mesmo que este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que buscou conhecer as narrativas das experiências de professores da educação básica com uso de tecnologias em suas práticas docentes.

2 - Docência no Século XXI

Na contemporaneidade, o professor, entendido como mediador e organizador do processo de ensino-aprendizagem, é constantemente desafiado a assimilar inovações, porém, usar tecnologias digitais em sala de aula não determina a excelência no processo de aprendizagem do aluno, tampouco melhor qualidade de ensino do professor. Repensar o ambiente tradicional da educação brasileira, a partir do uso das TDIC nas práticas pedagógicas, nos possibilita avançar na reconstituição de uma proposta de educação mais holística e integradora que supere a fragmentação dos saberes a partir de um planejamento e ação colegiados desde a origem dos projetos até sua execução e avaliação. É nessa direção

que apresento subsídios para uma reflexão a respeito das percepções sobre as experiências vividas com o uso de tecnologia na docência permeada pelo questionamento: como os professores da educação básica lidam com os recursos digitais?

Outro desafio para o docente quanto ao uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas é superar suas resistências, medos, e investir em uma nova proposta, em partilhar seu espaço de saber com os demais colegas, envolver os alunos no processo de construção de suas propostas com uso das TDIC, ou melhor, estar disposto a aprender com seus alunos, fazendo jus à máxima de Paulo Freire que afirma que quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Aproveitar os saberes dos alunos, compartilhar espaços e oportunizar seu protagonismo a partir das ferramentas tecnológicas seria um bom começo para a promoção de atitudes e valores inerentes ao momento que vivemos.

Para viver nesse mundo em constante transformação e complexo é fundamental desenvolver múltiplas alfabetizações e múltiplas competências e, nesse sentido, o papel do aluno na escola não pode ser reduzido a mero receptor passivo ou aquele que apenas reproduzirá aquilo que ouviu de seu professor. O aluno deve ser incentivado a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, através de atividades que o desafiem a pensar, que o estimulem a pesquisar e a produzir, o professor é quem desenha essas atividades, quem seleciona as fontes de pesquisa, supervisiona, orienta os grupos, acompanha, avalia, facilita, conduz o processo de aprendizagem.

É fundamental um processo que envolva sobretudo um planejamento prévio, muito mais depurado que nas aulas expositivas, por exemplo.

uma crítica ao modelo instrucionista, voltado para a quantidade de informações e de conteúdo. Esse modelo se altera substancialmente com a presença de computadores nas escolas, sendo para eles repassados, em suas memórias, a função de armazenar e repassar dados e conteúdos cuja memorização e transmissão cabiam antes ao professor. (BUSTAMANTE, 2009, p. 22)

Nesse cenário, a tecnologia pode ser uma grande aliada, que potencializa o trabalho do docente através do uso das ferramentas digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento de materiais, compartilhamento de informações, novas formas de comunicação, que podem enriquecer sobremaneira suas práticas cotidianas junto aos alunos. A parceria entre professores e alunos em atividades colaborativas, através do uso das TDIC, tem se mostrado eficiente ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem.

As tecnologias não introduzem, pela sua simples presença em sala de aula ou nas atividades pedagógicas, a inovação no âmbito educacional, as telas dos computadores e demais dispositivos móveis não podem ser utilizados como substitutos do quadro negro. O aluno não pode continuar fazendo com as TDIC o que fazia em seu caderno ou no livro didático. As possibilidades de inovação com uso das TDIC passam por uma nova visão metodológica diferenciada que deve contemplar a produção, a pesquisa, as atividades

colaborativas, o debate de ideias, a criação e co-criação, a autoria e (co)autoria, os protagonismos.

Mais do que dominar a linguagem digital, os equipamentos digitais e as inúmeras ferramentas a ele inerente, é fundamental aos docentes superar ideias que reduzem a complexidade dos fenômenos, compartimentando os conhecimentos a serem estudados; superar ideias que neutralizam e objetivam o envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem e que priorizam o objeto de estudo e não o sujeito aprendiz (MORIN, 2004; SANTOS, 2005).

Como afirma Nóvoa (2011) precisamos de uma escola centrada na aprendizagem, diminuir as práticas excessivamente homogêneas e uniformes e introduzir pouco a pouco um trabalho de diferenciação pedagógica, apostando mais no trabalho coletivo, de cooperação entre os alunos mais e menos avançados. Uma escola focada na aprendizagem é um local onde os alunos aprendem a estudar e a trabalhar juntos. As TDIC podem contribuir como ferramentas importantes nesse processo.

Sacristán (2002, p. 66) enfatiza que, ainda que seja uma tendência irreversível da atividade humana, contra a qual é inútil resistir, é preciso reconhecer as possibilidades que se abrem, se for o sujeito o controlador do acesso às novas tecnologias e se for este o receptor crítico. Os professores da educação básica estão imersos nessa sociedade digital e vivenciam em suas práticas desafios relacionados ao uso de tecnologias. Nessa direção, assumir um olhar que aspira ver tudo ligado a tudo (MORIN, 2004) e atribuir sentidos segundo um ponto de vista que compreende e intervém, é um enorme desafio docente na contemporaneidade.

Nessa escola, que pode ser repensada estruturalmente, desconstrói-se, na formação, o papel do professor tradicional, que pode então dedicar-se à mediação de descobertas, de investigação e pesquisa, construindo o currículo pelo conhecimento compartilhado, a partir dos interesses dos alunos e no contexto de uma escola em que a representação do conhecimento seja o resultado do processo de sua construção. (BUSTAMANTE, 2009, p. 31)

É fundamental entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo com interferência da ação docente, visando a objetivos bem marcados e definidos e também entender que a avaliação desse processo deve ser imediata, na relação entre educador e educando. Isso equivale a dizer que a aprendizagem deve ser significativa e deve relacionar-se com o universo de conhecimentos do educando, permitindo que este formule problemas e questões a partir das interferências e provocações do educador, que deve permitir ao educando entrar em confronto com problemas práticos de natureza social e viabilizar a aplicação daquilo que aprendeu na escola para outras circunstâncias de vida. Em síntese, toda aprendizagem deve suscitar modificações.

Desta forma, entendendo a presença de tecnologias ou conteúdos digitais nas aulas e as enormes vantagens que podem trazer aos docentes, alguns autores alertam que é necessário estar atento a alguns princípios metodológicos importantes (GISBERT, SALINAS, CHAN y GUARDIA, Apud, GUTIERREZ, 2013), eles são brevemente apresentados a seguir visando contribuir na reflexão sobre esse processo diferenciado de trabalho docente, são eles:

1. **Simplicidade:** evitar a incorporação de elementos desnecessários, considerando que mais informações não gera mais aprendizagem;

2. **Didática:** evitar que os elementos multimidiáticos sejam um fator de distração e não de aprendizagem;

3. **Dinâmica:** considerar que o interesse dos alunos se dará a partir de conteúdos de qualidade, com desenho imaginativo e dinâmico;

4. **Legibilidade:** definida como aqueles elementos que são facilitadores na hora de captar ou perceber a informação por parte do usuário, ou seja, o tamanho da letra, as cores utilizadas, a distribuição dos elementos etc.

5. **Interatividade:** os materiais devem garantir a implicação direta dos alunos em seu processo de aprendizagem;

6. **Hipertextualidade:** permitir aos alunos que não sejam obrigados a seguir um processo linear, sem que possam acessar diferentes recursos de diferentes naturezas, como textos, imagens, vídeos, músicas etc. Em função de seus próprios interesses;

7. **Flexibilidade:** o professor pode, se quiser, adaptar os conteúdos às necessidades educativas de cada aluno, pois tem em suas mãos diferentes dispositivos comunicacionais e materiais pedagógicos de diferentes naturezas.

Segundo Nóvoa (1998, p. 100), essa realidade que muitas vezes caracteriza os professores como distantes das TDIC, associa-se ao fato de que os mesmos vêm sendo formados em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem de longe pensam em formar professores. Nóvoa (1998) observa que, apesar do aumento das exigências sobre o professor em relação ao cumprimento dessas novas tarefas, não houve mudanças significativas na formação de professores. “O problema consiste em investigar se a utilização das tecnologias da informação e da comunicação interfere ou não no sentido de repensar a escola, ou seja, no sentido de provocar uma prática que seja questionadora de si mesma” (BUSTAMANTE, 2009, p. 32).

Para Nóvoa (2007), vivemos relações paradoxais entre o excesso de expectativas da sociedade sobre a escola e desta em relação à ação do professor e, ao mesmo tempo, a progressiva fragilidade do estatuto docente. Diante disso, Nóvoa (2007, p.12) indaga: “Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional”. Embora não seja objeto deste estudo o Estatuto do Magistério, mas reconhecendo a relevância desse debate por ele proposto,

inspiro-me em Nóvoa (1998), quando nos alerta que a elaboração de novas propostas sobre a formação, a profissão e o saber-fazer docente se dá no caminho das histórias de vida dos professores. Nesse sentido, uma ação pedagógica positivamente diferenciada dos professores é construída num processo identitário de adesão, ação e profissional de cada professor.

Desta forma, a criação de um espaço de compartilhamento de narrativas das experiências bem sucedidas de docência com o uso de tecnologias digitais na educação básica pode promover, junto aos professores, um processo reflexivo e colaborativo, através do trabalho “com as ações e contradições, com reflexão e depuração, não somente em relação ao objeto de conhecimento, mas em relação à própria prática pedagógica como objeto de reflexão” (BUSTAMANTE, 2009, p. 27).

O diálogo e a troca de experiências entre os professores, partindo de suas narrativas, pode vir a ser um instrumento de renovação e novas articulações no ambiente educativo.

A presença da tecnologia é potencialmente capaz de alterar o ambiente da escola. Isso ocorre e se torna visível quando, no processo de formação de professores, a tecnologia é, sobretudo, indicativa de interessantes questionamentos em relação ao papel social do professor e da construção interativa do conhecimento. (BUSTAMANTE, 2009, p. 30)

Morin (2011, p. 79) assinala que é possível e desejável lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo superá-las a curto e médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. Isso porque estratégia e conhecimento continuam sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

A reflexão é desencadeada no momento em que o educador não encontra respostas para as situações inesperadas que surgem da ação presente no cotidiano escolar. Mais especificamente quando a aplicação de um procedimento conhecido não produz o efeito esperado. Nesse instante, gera-se um estado de instabilidade, que provoca o educador a criar novas estratégias de ações, novas maneiras de lidar com os problemas, retratando novos conhecimentos construídos na ação. Esse momento é fundamental para a aprendizagem do educador, pois “é impossível aprender sem ficar confuso” (SCHON, apud, ALMEIDA; PRADO, 2009, p.69).

Enquanto os alunos hoje são “nativos digitais”¹, vivem em contato com a cultura digital, os professores são usuários, imigrantes dessa cultura. Uma grande parcela de

¹ O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis via Web. Os nativos digitais, portanto são jovens acostumados a obter informações de forma rápida e em fontes digitais, utilizando a internet, entendem a tecnologia digital como uma linguagem.

docentes possui dificuldades em utilizar os meios digitais em suas práticas pedagógicas e até desconhecem os usos e possibilidades deles, enquanto seus alunos utilizam esses recursos cotidianamente. Fica evidente que as TDIC não eliminam a figura do professor, ao contrário, o valoriza, e o coloca “na função de ‘coach’². Assim, trata-se de um estilo de valorização que introduz mudanças radicais, para as quais o professor precisa preparar-se, pela razão fundante de que é essencial que entre nesse processo como sujeito, não como objeto arrastado e tragado (WILSON, apud DEMO, 2009, p.109). Mas como auxiliar os professores a compreenderem que esses recursos digitais podem vir a ser grandes instrumentos auxiliares no processo de ensino e de aprendizagem?

Alarcão (2001) argumenta que os níveis de reflexão (sobre a prática) não acontecem de forma natural e espontânea. É por essa razão que nesta pesquisa as estratégias buscaram facilitar o encontro do sentido para problematizar, revendo e analisando a própria prática, os professores puderam compreendê-la historicamente a partir de uma reflexão individual e coletiva.

No processo de reflexão sobre a ação, principalmente sobre um conjunto de ações, a teoria ganha outro significado, pois, ao mesmo tempo em que elucida os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-la. Os conhecimentos teóricos e práticos se articulam de tal modo que um passa a (re)alimentar o outro, possibilitando ao educador a compreensão do conhecimento construído na prática escolar (ALMEIDA; PRADO, 2009, p.71).

Desta forma, apresento a seguir a abordagem de pesquisa (auto)biográfica que norteou os trabalhos desenvolvidos neste projeto de pesquisa. Os principais autores dessa abordagem são Delory-Momberger (2008; 2012; 2014), Ferrarotti (2010; 2014), Passeggi (2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2012; 2013), Marie-Christine Josso (2004; 2010), Pineau e Le Grand (2012), Nóvoa e Finger (2010), Nóvoa (1998, 2007, 2010, 2011).

As muitas leituras que realizei nesse último ano, oferecidas pelo encontro com este grupo de pesquisa tão ativo, rico e colaborativo, me permitiram adentrar nesse universo da pesquisa (auto)biográfica e este trabalho de pesquisa, cujos resultados agora apresento, constitui a minha primeira inserção metodológica nesta abordagem.

² O Coach é o profissional especializado no processo de Coaching. É considerado um treinador que assessora o cliente (coachee), levando-o a refletir, chegar a conclusões, definir ações e, principalmente, agir em direção a seus objetivos, metas e desejos. Na área educacional essa expressão vem sendo usada para indicar processos que buscam melhor capacitar professores e alunos nas relações de ensino e de aprendizagem. Neste texto o termo coach foi apropriado visando explicitar a possibilidade do professor assumir esse papel de orientador junto aos alunos, naquilo que se refere a usos diferenciados das TIDC.

Escolhi a abordagem (auto)biográfica, dentre tantas outras da pesquisa qualitativa, pela especial oportunidade que é aberta aos participantes de expressarem, por meio de suas narrativas, as “experiências significativas de suas aprendizagens, de sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p.47).

3 – A pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica em seu projeto fundador tem por questão central a busca da compreensão da constituição do indivíduo: como os indivíduos se tornam indivíduos? Nesse sentido, “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER. 2012, p.524).

Nesse sentido, “o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida”. (NÓVOA e FINGER. 2010, p. 16).

No âmbito da pesquisa qualitativa de cunho investigativo narrativo e autobiográfico, busco explicitar sentidos contidos nas vozes dos sujeitos (CONNELY e CLANDININ, 1995), professores da educação básica convidados a narrar suas práticas. Mas, como promover a construção dessas narrativas? Como me aproximar desses professores e (com) partilhar de suas histórias?

Na perspectiva de Passeggi (2011) a denominação narrativas (auto)biográficas designa as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, áudio-visuais – nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Dessa forma, oportunizando as possibilidades dos meios digitais, as narrativas serão construídas utilizando a multiplicidade de recursos que a plataforma virtual viabiliza. A pesquisa aqui relatada foi realizada com onze professores das redes pública e privada dos municípios de São Bernardo do Campo e São Paulo, no segundo semestre de 2014, e algumas de suas ações ainda estão em andamento. Os docentes foram indicados por colegas professores, gestores e alunos de algumas escolas desses municípios, em conversas informais realizadas com a pesquisadora em espaços educativos, por serem usuários frequentes de TDIC em suas práticas pedagógicas. Esses docentes foram indicados por se destacarem como tendo uma metodologia inovadora, criativa e diferenciada.

4 – A construção do espaço virtual de compartilhamento

Os onze participantes da pesquisa foram convidados formalmente a realizarem um curso de extensão, denominado **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais**, oferecido por esta pesquisadora. No convite estava explicitado que ele havia sido escolhido para fazer o curso porque as suas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias se destacam e eram consideradas relevantes por colegas professores e alunos de sua escola.

O objetivo do curso, realizado na Universidade Metodista de São Paulo, no mês de novembro de 2014, foi promover reflexão com vistas à construção de conhecimentos sobre educação e tecnologia, oportunizando a reconstituição de experiências vivenciadas no ambiente escolar na condição de alunos e de professores com o objetivo de ampliar a compreensão que dispõem de sua trajetória formativa e profissional e dos significados atribuídos aos processos vivenciados em práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, a partir da experiência de si (autobiográfica) e da experiência do outro (heterobiográfica).

Nesse sentido, o curso **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais** teve carga horária total de 45h, sendo 10 horas cumpridas em dois (2) encontros presenciais e 35 horas em Ambiente Virtual de Aprendizagem na modalidade EAD. Os participantes foram convidados a conhecer outros professores que, como ele, utilizavam a tecnologia para a promoção da aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos pelo curso, principalmente para mobilizar os participantes nos momentos que estaríamos a distância, dois ambientes virtuais de aprendizagem foram construídos. Um ambiente específico Moodle para a discussão dos insumos teóricos, problematização do tema educação e tecnologia, e outro ambiente para construção das narrativas digitais de compartilhamento das práticas com o uso de tecnologia. Portanto, a cada semana um novo material era postado no Moodle e um novo fórum era aberto para aprofundamento, debate e troca de ideias sobre os textos e vídeos postados e os relatos das práticas seguiam no Knowledge fórum.

No primeiro encontro presencial houve um momento de apresentação de todos os participantes e dialogamos sobre a dinâmica do curso. Foi apresentada a proposta inicial e houve a discussão dos insumos teóricos que seriam abordados no decorrer do curso. Os conteúdos abordados no curso foram os seguintes: Presença da tecnologia na sociedade contemporânea; Tecnologia e educação; Papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica. Diversos artigos científicos e alguns vídeos compuseram esse material teórico

que era problematizado nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, construído especificamente para este curso.

Os participantes foram convidados a participar do curso e a fazer no ambiente virtual Knowledge, nas três semanas que estaríamos a distância, um processo de mimese de formação, que foi composto por três movimentos, sendo que, a cada semana um movimento era desenvolvido. Apresento aqui a síntese da proposta que envolveu os três movimentos geradores das narrativas (auto)biográficas que compõem o corpus de análise deste artigo. Buscava-se com a realização desse curso de formação continuada oferecido a esses professores, a constituição de um processo de compreensão da prática educativa num movimento de ação-reflexão-ação.

Nessa direção, o curso foi estruturado em **quatro momentos** distintos: **Primeiro:** – momento de encontro presencial com a apresentação dos participantes do projeto, discussão da proposta e reflexão sobre os insumos teóricos; **Segundo:** momentos a distância, constituídos por três semanas de estudos e participações em um ambiente virtual denominado Knowledge fórum, em um espaço próprio que chamamos de **Rede de Conversas**, em que os participantes discutiam/escreviam sobre as experiências que se tornaram referência em sua prática educativa e a relevância da prática do outro sobre sua própria auto(trans)formação, o objetivo era que construíssem narrativas digitais sobre seus usos bem-sucedidos com tecnologias digitais em sala de aula. Concomitante ao processo de construção das narrativas digitais, os insumos teóricos sobre os temas: Presença da tecnologia na sociedade contemporânea; Tecnologia e educação e Papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica, foram tratados a partir de fóruns de debates virtuais, realizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com a mediação constante da pesquisadora; **Terceiro:** momento presencial para compartilhamento das narrativas (auto)biográficas das práticas bem sucedidas com o uso de tecnologia digital, oportunidade de sistematização das experiências narradas e realização de uma roda de conversa e escuta onde os participantes foram convidados a ler seus relatos sistematizados e organizados, enquanto os demais preenchiam um instrumento denominado **quadro de escutas**, um processo importante de sistematização da heterobiografia, quando buscou-se perceber em que a narrativa do outro toca e modifica a minha história e no caso desta pesquisa, a minha prática; **Quarto:** após encerramento da etapa de curso, cumpridas as 45 horas, os participantes foram convidados a organizar suas experiências no formato de artigos científicos, que constituirão capítulos de um e-book a ser publicado pela Editora da UMESP, material em processo de finalização.

5 – A construção das narrativas digitais

Inspirada em Passeggi (2006/2008), para as semanas que estaríamos a distância, os alunos foram convidados a realizar três movimentos, que serão explicitados conforme

foram concebidos, no intuito de desencadear o processo de construção das narrativas digitais das experiências de uso de tecnologias na educação básica.

O **primeiro movimento**, concebido como uma **dimensão iniciática** da mediação biográfica, assim chamado em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, foi denominado **Tempos de aluno** e teve as seguintes **questões reflexivas**: Como cheguei até aqui? Quais professores faziam coisas diferentes em suas aulas e me marcaram? Que coisas eles faziam? Como faziam? Que práticas com uso de tecnologia marcaram minha trajetória como aluno?

Esse **segundo momento** corresponde à **dimensão maiêutica** da mediação biográfica, por sua mirada heurística: compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história (PASSEGGI, 2006/2008). Foi denominado **Tempos de Professor** e teve as seguintes **questões reflexivas**: Quais experiências se tornaram referência em minha prática educativa com uso de tecnologias? O que me motiva a fazê-las? Como faço? Porque eu continuo fazendo?

O **terceiro movimento** corresponde à **dimensão hermenêutica** da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico (PASSEGGI, 2006/2008). Essa etapa foi denominada **Tempos de Partilhar** e partiu das seguintes **questões norteadoras**: O que daquilo que tenho ou construí é relevante para a prática do outro? A partir das experiências compartilhadas, o que você acredita que pode fazer além daquilo que já realiza hoje? Como pode avançar?

O processo de reflexão biográfica proporcionada pela constituição dos **grupos reflexivos**, que na experiência aqui relatada tiveram alguns momentos presencias e muitas vivências a distância, situou o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternaram a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia) (PASSEGGI, 2006/2008).

Após apresentar de forma sucinta o processo de concepção, organização e realização da pesquisa, encontramos suporte na abordagem hermenêutico-fenomenológica, na forma como sugerida por Maximina Freire (2012) a partir da associação de duas importantes correntes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica, para desenvolver a análise das narrativas digitais dos docentes.

Para Freire (2012, p. 182;183), a abordagem hermenêutico-fenomenológica, enquanto um método de pesquisa qualitativa, “contempla um interesse investigativo que é, essencialmente, baseado em experiências vividas uma vez que, como assegura McCoy

(1993, p.4), ‘o mundo não é fundamentalmente o que se pensa sobre ele, mas o que nele se vive’. Desta forma,

A abordagem hermenêutico-fenomenológica configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa, que visa descrever detalhadamente e interpretar fenômenos da experiência humana, objetivando aproximar-se de sua essência, por meio da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos que os caracterizam e lhes dão identidade (FREIRE, 2012, p.194).

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, utiliza-se das descrições das manifestações de um fenômeno da experiência humana, em formato textual – textualização –, o que permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mais profunda, levando à apresentação de uma interpretação válida que “precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável” (FREIRE, 2010, p. 25).

Os temas hermenêutico-fenomenológicos que emergiram através dos procedimentos interpretativos realizados nas narrativas digitais dos professores participantes da pesquisa foram: Abertura, Desafio e Compromisso. O tema Abertura possui como subtema a Abertura para a alteridade, Sintonia, que apresenta um sub-subtema a Aproximação. O tema Desafio engloba os subtemas Autoria e Motivação, sendo que esta última possui como sub-subtema a Diversificação. O tema Compromisso se revela nos subtemas Compromisso histórico, Compromisso com o ensino inovador, Compromisso com a aprendizagem contínua, Compromisso ético-político, Barreira, Resultado e Cooperação que engloba o sub-subtema Diálogo. Os temas foram devidamente analisados e serão divulgados em livro que está no prelo.

Considerações finais

Na atualidade, torna-se fundamental provocar a reflexão junto aos professores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seus papéis no processo educativo, a fim de promover experiências educativas mais contextualizadas com o mundo contemporâneo e significativas para os alunos.

Os resultados desta pesquisa, que neste artigo estão parcialmente apresentados, revelaram ser extremamente importantes para todos os participantes especialmente porque durante o processo tiveram espaço e oportunidade para narrarem a si mesmos, e ao socializarem suas narrativas, aprenderam com o outro e renovaram-se.

Percebo, como Ricoeur (1986), que a mediação da narrativa é constitutiva da reflexividade. É na construção de um enredo para a história que se dá forma à experiência, que ela adquire sentido, é ressignificada.

A totalidade dos relatos oferecidos por esses professores que possuem práticas diferenciadas com o uso de tecnologia está socializada em livro que está no prelo e logo será devidamente divulgado a fim de que promova reflexões que sejam capazes de mobilizar mais professores a experimentarem relatar suas experiências e assim serem renovados reflexivamente.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. de. PRADO, M. E. B. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V., (Orgs.). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BUSTAMANTE, S. B. V. Reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação em ambientes de EAD. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V., organizadores. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

CONNELY, F. M. e CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação).

_____ **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: Natal: EDUFRN, 2012.

_____ **Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set/dez, 2012.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; STREINGHETA, L. M. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1ed. Life Editora, 2012.

_____. 2010. A Abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In FREIRE, M. M. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. 2010.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal/ RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 19, p. 20-28.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa, 1988.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiência de Vida e Formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009.

_____. FINGER, M.; Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.21-29.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N; CÂMARA, S. C. X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal/RN:EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C. **Subjetividade e alteridade na formação ao longo da vida**. Natal: UFRN, 2002.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. SOUZA, E. C.; BARRETO, M. H. M. B. (Orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

_____. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e a (auto)formação. In: **É possível avaliar o estudante a partir do memorial, levando em consideração a subjetividade.** O X da questão. *Revista Presente*, 2007, ano 15, jun./ago. n 57, p 34-37.

_____. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org.). **Memórias, memoriais:** Pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **A mediação biográfica.** Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: Portal do Envelhecimento, Espaço memória, 2007. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm>> Acesso em 08 abr. 2015.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.** VERBENA, M. R. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351>> Acesso em 2014.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **As histórias de vida.** Natal/RN: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papyrus, 1994.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.