



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

**ALEX CARLOS GADELHA**

**O SUJEITO PROFESSOR E SUA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA O**  
**PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

**MOSSORÓ – RN**  
**2013**

**ALEX CARLOS GADELHA**

**O SUJEITO PROFESSOR E SUA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA O  
PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, à Linha de Pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Aguiar  
Lopes Leandro.

**MOSSORÓ - RN  
2013**

ALEX CARLOS GADELHA

**O SUJEITO PROFESSOR E SUA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA O  
PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, à Linha de Pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro.

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro  
Orientadora- POSEDUC/FE/UERN

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Antônia Rozimar Machado e Rocha  
Examinadora Externa – PPGE/FACED/UFC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia Teixeira da Costa  
Examinadora Interna – POSEDUC/FE/UERN

---

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade  
Examinador Externo (Suplente) – PPGE/FACED/UFC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Normândia Farias de Mesquita Medeiros  
Examinadora Interna (Suplente) - POSEDUC/FE/UERN

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, na Pessoa do Salvador Jesus Cristo,  
Senhor e Mestre de minha vida, pela graça e o  
apoio de sua mão no tecer de minha história.

## AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Jesus, Senhor de minha história, Autor da minha fé, Redentor da minha alma.

Aos meus pais que, mais uma vez, fizeram de sua casa a minha casa. São pessoas preciosas, a quem amo e honro.

Aos meus irmãos de sangue, Carla Renata Gadelha, Arlem Carlos Gadelha e Kaliana Carla Gadelha, pelas palavras de estímulo e força.

Ao meu irmão Arlan Carlos Gadelha (*in memoriam*), a quem reencontrarei na companhia de Cristo.

À minha esposa, Mônica, e a meus filhos, Ariel e Aknoan, que me motivaram a enxergar este trabalho com os olhos no futuro.

Aos irmãos da Igreja Batista Regular da Fé, da Igreja Batista Fé e Vida e da Igreja Batista Betel, comunidades afetivas e espirituais que acolheram a mim e aos meus no percurso de minha caminhada com Cristo. Eles se uniram em oração e apoiaram meu projeto de vida.

Às professoras Patrícia Paiva dos Santos e Palloma Samira Dantas Soares, que compartilharam memórias, vozes, tempo e atenção. O engajamento no projeto contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisador.

À professora Francisca Gomes Cabral que disponibilizou sua casa e o seu tempo para me orientar na elaboração do meu primeiro projeto. A seleção do mestrado na UFERSA foi a primeira tentativa de acesso a um curso *stricto sensu*.

A José Bezerra da Silva, amigo-irmão em Cristo, que se dispôs a dirigir até a cidade de Natal/RN para que eu participasse da etapa das entrevistas da seleção de mestrado da UFRN, minha segunda tentativa. O melhor da viagem são os companheiros da viagem.

A Marta de Araújo Veríssimo da Silva, minha sogra. Uma grande mulher capaz de demonstrar força e fé, ainda que numa condição de grave enfermidade.

Aos meus colegas e aos amigos do Mestrado, pelas aprendizagens construídas no face a face, na comunicação, com solidariedade.

Ao professor Luiz Alberto de Lima, homem solidário e comprometido com as letras, que contribuiu significativamente na labuta de revisão do texto.

A André Jales, Calvin Gardner e Benjamin Gardner, que compartilharam seus conhecimentos da língua inglesa na composição do *abstract*.

Às professoras doutoras Giovana Carla Cardoso Amorim, Normandia de Farias Mesquita Medeiros, Anadja Marilda Gomes Braz, Arilene Maria Soares de Medeiros, Maria da Conceição de Lima Andrade, Bárbara Sicardi Nakayama e aos professores Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, Dr. Ivonaldo Neres Leite, Ms. Gutemberg de Castro Praxedes. As memórias das aulas, seminários, palestras, monitorias, minicursos e conversas imprimiram marcas em minha trajetória profissional, por isso têm seus nomes impressos aqui.

Aos professores doutores componentes da Banca Examinadora, Antônia Rozimar Machado e Rocha, Maria Antônia Teixeira da Costa, Francisco Ari de Andrade, Normândia Farias de Mesquita Medeiros, cujas presenças inscrevem vozes, posturas e conhecimentos.

A Ana Lúcia Aguiar, orientadora-amiga-irmã-conselheira, por tudo o que tem feito pela minha formação humana, pela intensa empatia, palavras de purgação e ânimo que me impulsionam a ser um educador capaz de enxergar com olhos de alteridade. Ela continua sendo um ser humano inesquecível.

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida e a evidência de que duas almas não se encontram ao acaso.

Antoine de Saint-Exupéry.

Quero trazer à memória aquilo que me dá esperança.

Jeremias 3:21.

## RESUMO

A pesquisa que apresentamos neste trabalho dissertativo estuda a autoformação docente para a inclusão digital na escola. Foi motivada pela indagação de “como o sujeito professor por meio de suas narrativas (auto) biográficas constrói concepções e práticas para o processo de inclusão digital na escola?”. O seu objetivo geral foi pensar o sujeito professor em sua trajetória (auto) biográfica para a prática de inclusão digital na Escola. E os objetivos específicos foram formulados no sentido de: a) identificar nas experiências de vida das professoras e na sua formação inicial acadêmica práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos disponíveis na escola; e b) demonstrar a prática de ensino e conceitos de pedagogas quanto ao uso das tecnologias na escola. O referencial teórico que fundamentou nosso trabalho foi apreendido principalmente durante a Disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a partir de leituras, seminários e pesquisas de campo fundamentadas em autores como Josso (2010; 2010b; 2008), Nóvoa (2007), Nóvoa e Finger (2010), Kramer & Souza (1996), Dominicé (2010), Moita (2007), Abrahão (2003). Quanto a tecnologias digitais na educação, exploramos leituras de Alarcão (2008), Castells (2003), Demo (2006; 2009) Kenski (1997; 2007; 2012), Moran (2000; 2007), Warschauer (2006), dentre outros. Os procedimentos do método (auto) biográfico por meio das narrativas de formação foram vividos com duas professoras pedagogas que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, sendo uma situada na zona rural e a outra em um bairro periférico da cidade. Por intermédio de entrevistas com narrativas de formação, os sujeitos revisitaram diferentes memórias que, depois de oralizadas, gravadas, transcritas, examinadas e permitidas, foram analisadas a partir de eixos temáticos sugeridos pelas histórias de vida das professoras e pelo pesquisador. Os resultados desta pesquisa mostram a pertinência do método (auto) biográfico para a autoformação do professor com vista ao direito de inclusão digital-social dos alunos no espaço escolar. Oferece a compreensão do sujeito professor como uma pessoa que se autoforma ao narrar com intenção formativa memórias de condicionantes históricos e subjetivos acerca da inclusão digital na escola.

**Palavras-chave:** Pesquisa (auto) biográfica; Memória; Autoformação Docente; Narrativas de Formação; Inclusão Digital.

## ABSTRACT

The research presented in this paper addresses the issue of a teacher's self-education for the purpose of digital inclusion in school. This theme was directed by the question, "How do teachers, through their autobiographical narratives, build concepts and practices for the process of digital inclusion in school?". The general aim of this research is to consider teachers within a timeline of auto biographical behaviors that lead to digital inclusion in the schools. The specific objectives formulated were: a) identifying the life experiences of the teachers and their initial academic practices in the mediation of the technological resources available at the school and b) to demonstrate concepts and applications for teaching educators about the use of technologies in society and school. The theoretical basis for our work is found in the Memory Discipline, Training and Autobiographical Research program of the Education post-graduate studies course at the University of Rio Grande do Norte, as well as through lectures, seminars and field research grounded in such authors as Josso (2010, 2010b, 2008), Nóvoa (2007), Nóvoa and Finger (2010), Kramer & Souza (1996), Dominicé (2010), Moita (2007), and Abraham (2003). For digital technologies in education, we researched Alarcão (2008), Castells (2003), Demo (2006, 2009) Kenski (1997, 2007, 2012), Moran (2000, 2007) and Warschauer (2006). The processes of the autobiographical narrative method in training were carried out with two teachers/educators working in public schools in the municipal education system of Mossoró, RN: one in a rural area and another in a suburb of that city. Through formation-oriented narrative interviews, the various subjects reviewed their memories. These were recorded, transcribed, examined and cleared for inclusion in our research, following which they were analyzed based on themes brought up by the life stories of the teachers and by the researcher. These survey results show the relevance of the autobiographical self-training method for educators in light of the right to digital-social inclusion of school students. This research also reveals that teachers educate themselves as they purposefully narrate formative memories of historical conditioners and themes of digital inclusion in school.

**Keywords:** Autobiographical Research; Memory; Educator Self-training; Formation Narratives; Digital Inclusion.

## LISTAS

### LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Temas Geradores das Narrativas .....	19
QUADRO II - Formação Experiencial para Inclusão Digital na Escola .....	120
QUADRO III – Aprendizagens da Formação Pedagógica para a Inclusão Digital .....	126
QUADRO IV - Práticas de Ensino Apreendidas no Exercício Profissional .....	135
QUADRO V – Conceitos Impeditivos ao Processo de Inclusão Digital .....	143

### LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FOTO 1</b> – Profª Maria da Conceição (1968). Curso Primário. Alexandria/RN .....	30
<b>FOTO 2</b> – Alex Carlos Gadelha no 1º ano do Ensino Médio (1996). Mossoró/RN .....	38
<b>FOTO 3</b> – Professor Alex Gadelha (2007). Aula no Seminário Teológico McClanahan. Mossoró/RN .....	42
<b>FOTO 4</b> – Apresentação de seminário no Curso de Pedagogia/UERN (2007). Mossoró/RN .....	44
<b>FOTO 5</b> – Apresentação do projeto de pesquisa para a monografia do Curso de Pedagogia/UERN (2010). Mossoró/RN .....	46
<b>FOTO 6</b> – Professora Patrícia Paiva dos Santos com seus pais na Colação de Grau do Curso de Pedagogia (2011). Mossoró/RN .....	85
<b>FOTO 7</b> – Profª. Palloma Samira Dantas Soares (2012). Mossoró/RN .....	86
<b>FOTO 8</b> – Palloma Samira com 6 anos de idade realizando leitura na Colação de Grau da Alfabetização (1994). Mossoró/RN .....	90
<b>FOTO 9</b> – Patrícia Paiva cantando em um dos cultos da igreja evangélica “Igreja de Cristo no Brasil” (2012). Mossoró/RN .....	92
<b>FOTO 10</b> – Patrícia Paiva. Lembrança da Alfabetização (1994). Mossoró/RN .....	94

## SIGLAS

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

POSEDUC/UERN - Programa *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

PPPC – Projeto Político Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia

TICs – Tecnologias da informação e da comunicação

UAB –Universidade Aberta do Brasil

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - LOGIN (AUTO) BIOGRÁFICO DO AUTOR DA PESQUISA</b> .....	<b>22</b>
1.1 A consciência dos processos de (auto) formação .....	24
1.2 Heranças de uma mãe docente .....	29
1.3 A experiência migratória e um objeto biográfico .....	34
1.4 Trajetória acadêmica e vida docente .....	40
<b>CAPÍTULO 2 – MEMÓRIA E MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL</b> .....	<b>48</b>
2.1 Os estudos da memória, (auto) biografias e pesquisa-formação como anúncios de uma transição paradigmática .....	48
2.2 A memória como recurso de formação na pesquisa (auto) biográfica .....	51
2.2.1 O narrar como processo de autoconhecimento .....	55
2.2.2 Quem tem medo da subjetividade? .....	60
2.2.3 A autoformação docente na pesquisa (auto) biográfica .....	64
2.3 Uma formação pedagógica para a inclusão digital pelo fazer docente consciente na escola .....	70
2.3.1 Inclusão digital como consequência da sociedade da informação .....	71
2.3.2 A escola como espaço privilegiado para a inclusão .....	75
2.3.3 As autobiografias: alternativa de formação continuada e contextualizada .....	82
<b>CAPÍTULO 3 - NARRATIVA DA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA DAS PROFESSORAS COMO RECURSO DE FORMAÇÃO-AÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA</b> .....	<b>84</b>
3.1 O sujeito que narra: caracterização das professoras .....	85
3.2 Constituição identitária do ser professora: como me fiz docente? .....	88
3.2.1 O mito de fundação da escolha profissional .....	89

3.2.2	As bases familiares .....	94
3.2.3	Marcas de professores-referências .....	99
3.3	Formação experiencial e acadêmica para inclusão digital na Escola .....	110
3.3.1	Inclusão digital nas experiências de vida das professoras .....	112
3.3.2	A formação pedagógica para a inclusão digital .....	121
3.3.3	Experiências da e na prática docente .....	128
3.3.4	Conceitos impeditivos .....	135
3.4	Depois de caminhar na auto(trans)formação, incluir no fazer pedagógico .....	145
3.5	A experiência de narrarem, escutarem e pensarem sobre si mesmas .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>		<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>180</b>
ANEXO I – Cessão de direitos sobre entrevistas de Palloma Samira Dantas Soares .....		181
ANEXO II – Cessão de direitos sobre entrevistas de Patrícia Paiva dos Santos .....		183

## INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo tem como objeto de estudo a autoformação docente para a inclusão digital na escola. A questão que nos motivou à pesquisa foi a de pensarmos “como o sujeito professor por meio de suas narrativas (auto) biográficas constrói concepções e práticas para o processo de inclusão digital na escola?”. Em nosso foco, está a pessoa do professor com suas memórias (auto) biográficas tomadas como recurso de formação-ação para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

O conceito de TICs explorado aqui diz respeito ao “conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” (MARTÍNEZ, 2004, p. 96). Engloba o avanço de um fenômeno que influencia diretamente as relações sociais, desde o âmbito afetivo, cultural e profissional, ao modo como o homem se relaciona com os processos de comunicação e de construção do conhecimento. Entendemos que é nesta relação com o saber que surgem desafios, resistências e possibilidades na utilização das TICs como recurso pedagógico pelos professores em todos os níveis da educação.

Os desafios, incertezas e possibilidades da inserção de computadores e do acesso à internet no espaço escolar nos instigaram a pensar a formação do sujeito professor a partir da revisitação de suas memórias, colocando o processo de *inclusão digital* como eixo articulador e cenário histórico-cultural das entrevistas e análises. Este conceito em destaque está sendo compreendido por nós como um movimento social que se contrapõe à situação de exclusão do acesso consciente, educativo e produtivo às tecnologias digitais que movem a sociedade (BRANDÃO, 2010)<sup>1</sup>.

Para alcançarmos o objetivo geral de *pensar o sujeito professor em sua trajetória (auto) biográfica para a prática de inclusão digital na Escola* e os específicos de: 1) identificar nas experiências de vida das professoras e na sua formação acadêmica práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos disponíveis na escola; 2) e demonstrar a prática de ensino e conceitos de pedagogas quanto ao uso das tecnologias na escola, optamos

---

<sup>1</sup> Brandão (2010, p. 19) explica que “a preocupação com a exclusão gera o movimento mundial pela inclusão digital, cujo conceito prevê que as pessoas na sociedade em que atuam precisam estar habilitadas para acessar, adaptar e criar informação e conhecimento, por meio das tecnologias da informação. Para que haja uma verdadeira democracia digital, a inclusão deve atingir todas as pessoas”.

pela abordagem do método (auto)<sup>2</sup>biográfico por meio das narrativas de formação. Pela leitura de Abrahão (2003, pp. 83-84), entendemos que:

O método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, **pesquisador e entrevistado**, "uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação" (Moita, 1995, p. 258), com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico.

O caráter heurístico que fundamenta a epistemologia do método (auto) biográfico com narrativas de formação, entendido também aqui como histórias de vida<sup>3</sup>, considera a integração e a não a fragmentação do sujeito. Nesta perspectiva, Moita (2007) corrobora a nossa opção por esta abordagem ao apresentar o seu valor prático (individual e cultural) como sendo coerente com os estudos que têm a formação docente como objeto de pesquisa:

Numa história de vida, podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as "transferências" de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano (MOITA, 2007, pp. 116-117).

De acordo com Nóvoa (2007), este tipo de saber, e também recurso de conhecimento, oferecido pelo método (auto) biográfico, resulta de um amplo movimento socioeducativo que tem questionado a hegemonia de paradigmas perpetuados nas ciências sociais. No universo educacional, os trabalhos que abordam o homem como "universal singular" (FERRAROTI, 2010) repercutiram na formação de formadores desde o final da década de 1970, quando passaram a considerar não apenas sua instrumentalização técnica para o ensino, mas também a dimensão pessoal em consonância com a profissional.

Em um processo histórico que podemos interpretar como de transição paradigmática (SANTOS, 2009)<sup>4</sup>, Nóvoa (2007) critica a redução da vida escolar aos modelos racionalistas

---

<sup>2</sup> O termo (auto) aparece entre parênteses para significar o duplo movimento de *investigação e formação* que marca essa metodologia. Em uma pesquisa (auto) biográfica, o sujeito pesquisa e forma a si mesmo por meio do lembrar, do narrar e do refletir acerca dos próprios percursos experienciais.

<sup>3</sup> Alguns autores como Souza (2011) e Pineau (2010) fazem a distinção entre "autobiografia" e "história de vida" a partir do material que a etimologia de cada termo evoca. O primeiro traz a ideia de um registro escrito solitário e individual sobre a própria vida, o segundo remete a ideia de sistematização de eventos da vida no tempo. Não consideramos aqui o sentido "literal" destas terminologias, mas nos apoiamos em sua polissemia para entendê-los como processos implicados num mesmo propósito ou significado: o de produção de conhecimentos sobre a vida de uma pessoa. Assim, não julgamos a escrita ou o oral como a essência desta metodologia, o principal "material" explorado aqui consiste na voz que evoca memórias significativas e expõe a subjetividade das professoras com quem compartilhamos a experiência-formativa que culminou nessa dissertação.

<sup>4</sup> Segundo Boaventura de Souza Santos (2009) estamos vivendo um tempo onde o paradigma da modernidade dá a luz ao que lhe sucede, chamado por ele de "paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente".

de ensino criados no século XX apenas com o fim de suprirem a demanda suscitada pela expansão educacional. Ele compreende que o valor da convivialidade tem provocado um repensar acerca da formação academicista, nutrida por uma investigação pedagógica investida na construção de competências que definem o bom professor e o melhor método de ensino e pela ambição por uma contextualização pedagógica instrumental, carente de ações emancipatórias.

Nóvoa (2007) entende que tais “exigências formativas” geraram, em duas décadas (1990 e 2000), uma crise de identidade nos professores pela tentativa de dissociarem o *eu pessoal* do *eu profissional*. A conclusão de que o tecnicismo e os instrumentos de controle seriam cúmplices da desprofissionalização do professor foi fundamentada nas pesquisas de Ball e Goodson em 1989 e de Woods em 1991. Estas explicitaram que, em um período de três décadas (1960 a 1970), estudos científicos e estratégias políticas ignoraram, controlaram e “esmagaram” os professores. Foi Ada Abraham, considerado um dos pioneiros desse movimento, que em 1984 introduziu por meio do livro “*O professor é uma pessoa*”, a produção de uma série de publicações e obras acerca da vida do professor, “recolocando os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Essa realocação, sustentada pelo movimento socioeducativo das histórias de vida, fez “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”, bem como despertou em seu interior disposição para trabalhar a necessidade de uma teoria que contemplasse a área de formação de adultos (NÓVOA, 2007, p. 18).

Mesmo com todas as pertinências da abordagem (auto) biográfica para a investigação educacional, Nóvoa (2007) não arvora uma perfeição metodológica. O próprio paradigma emergente confronta esse tipo de postura no campo das ciências. Por isso, admite que a qualidade heurística, ao mesmo tempo em que entrecruza olhares, compreensões e saberes, tornando-se potencial metodológico para investigação-formação dos sujeitos que narram seus percursos, apresenta dificuldades para um enquadramento teórico que integre as diferentes perspectivas. Essa questão nos chama a atenção para o senso de vigilância que a sua aplicação exige. No entanto, sabendo que “o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam” (DOMINICÉ, 1990, p. 167 *apud* NÓVOA, 2007, p. 24), o sujeito

---

Nele, a autoreflexividade, a subjetividade, o saber da experiência dos sujeitos comuns recebem atenção no fazer das ciências. É a essa passagem que o sociólogo denomina transição paradigmática.

que narra a sua própria formação tem potencial para avaliar o processo, pois é a sua história que está nas dinâmicas de autoformação do método (auto) biográfico.

Essa nova perspectiva trouxe à reflexão os processos identitários construídos ao longo da vida do professor e não mais restritos ao período de estudos na Academia. Assim, a revisitação da memória acerca do tempo vivido por cada sujeito tornou-se um aspecto essencial para “refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças” (NÓVOA, 2007, p.16). Podemos, assim, entender que as memórias das vivências no cotidiano escolar-pedagógico possibilitam a visão da singularidade formativa de cada sujeito, trazendo à consciência a rigidez e a plasticidade das práticas interpretadas segundo heranças oriundas da vida intra e interpessoal no espaço-tempo de cada um.

A experiência de acesso a essa viragem paradigmática nos fez pensar o nosso próprio trajeto de formação e contribuiu para entendermos o percurso pessoal para a escolha do objeto desta pesquisa. Entendemos que o nosso interesse em investigar a docência está historicamente radicado no exemplo de uma mãe professora e de tantos outros profissionais que, ao longo de nossa vida estudantil, despertaram o maravilhamento pela profissão. Já o apreço pelas máquinas de informação é um condicionante subjetivo que nos acompanha desde a adolescência, quando, naquela fase da vida, experimentamos a manipulação de uma máquina de datilografia na vida escolar.

A observação reflexiva acerca do uso pedagógico das máquinas digitais e da rede mundial de computadores aconteceu somente depois de nosso ingresso no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Logo apreciamos as discussões centradas na profissão docente e visualizamos, na prática dos docentes universitários, desafios e possibilidades que as TICs apresentam para formação dos sujeitos professores que vivem o contexto da Sociedade da Informação<sup>5</sup>.

No fim da graduação, na etapa de construção da monografia do Curso de Pedagogia, realizamos uma pesquisa participante no laboratório de informática de uma escola do município de Mossoró/RN. Durante trinta dias, vivenciamos um percurso investigativo que

---

<sup>5</sup> O termo Sociedade da Informação foi escolhido por considerarmos como sendo o mais usual entre os discursos oficiais. No entanto, Castells (1999; 2003) fala sobre uma Sociedade em rede na Era da informação, por entendê-la como uma sociedade pós-industrial caracterizada pela capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias na vida social, econômica e política, a flexibilidade no tratamento das informações e pela convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. Alarcão (2008, p. 17) refere-se à “competências exigidas pela sociedade da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem”, enquanto Pedro Demo (2006, p. 20) toma emprestado de Duderstadt (2003) o termo “sociedade intensiva de conhecimento” argumentando que “não é bem correto usar o termo sociedade do conhecimento, porque as sociedades humanas sempre foram, em maior ou menor grau”. Apesar das diferenças terminológicas, entendemos que todos se referem aos processos históricos das amplas consequências que envolvem a profusão social das máquinas de informação e da internet.

culminou no título monográfico “o professor como mediador pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação nos anos iniciais”. Esta vivência formativa nos proporcionou entrevistas e a observação direta de professores, alunos e gestores no contato com computadores e com a navegação na internet. Nela, centramos o olhar na dinâmica do laboratório, em que foi possível obter, junto as dez professoras do turno vespertino, informações que nos ajudaram a pensar possibilidades, resistências e deficiências quanto à utilização do computador como recurso pedagógico.

Depois dessa experiência de pesquisa, cursamos durante dois anos uma especialização à distância na Universidade Aberta do Brasil (UAB), em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O contato com o ambiente virtual, as atividades de leitura, os fóruns virtuais, os prazos-limites de indexação na plataforma *moodle*, a interação e ausência desta com professores e alunos do Curso de Pós-graduação em Literatura e Ensino aqueceram o nosso propósito de investigar a vida dos professores segundo a dinâmica da inclusão digital, dessa vez num nível *stricto sensu*, buscando coerência com a linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do POSEDUC/UERN.

Esse conjunto de experiências formativas nos fez pensar a vida do professor no mundo contemporâneo e a necessidade de refletir acerca de uma formação que considere não só habilidades e conhecimentos sobre máquinas e técnicas, mas, sobretudo, o desenvolvimento da humanidade do educador (ARROYO, 2009). Neste sentido, entendemos que a atuação docente com consciência histórica de experiências formativas junto às TICs apresenta caminhos potenciais para uma prática profissional contextualizada, sensível, emancipadora e autoformativa. A revisitação das imagens de si configuradas na memória amplia o olhar sobre o próprio percurso de vida, tomando-o como referência para um fazer pedagógico paciente e inclusivo.

Com a expectativa de estender a nossa reflexão quanto à temática, bem como oferecer experiências, metodologias e diálogos acerca da formação (auto) biográfica docente para um uso educacional das TICs que trabalhe a inclusão digital na escola com responsabilidade cidadã e consciência humanizadora, escolhemos duas professoras com quem compartilhamos a experiência de pesquisa. Os elementos definidores para a escolha das entrevistadas foram os seguintes:

- Recém-formadas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em um currículo partilhado com o pesquisador. Esse critério contempla a compreensão de que entrevistador e entrevistadas,

vivendo espaços, conteúdos e práticas comuns, possibilitam melhor visibilidade das narrativas relacionadas ao percurso de formação acadêmica da graduação;

- Nascidas pós 1980, para considerar o recorte temporal que perpassa o conceito de “nativos digitais”<sup>6</sup> de Prensky (2001);
- Profissionais da Escola Pública, para a qual os investimentos para inclusão digital dos programas governamentais são dirigidos. Esse critério da escolha foi instigado por questões sociais que alicerçam o conceito de cidadania e que nos estimula à supervisão de tais recursos e projetos sustentados pelo cidadão.

As entrevistas foram partilhadas com as duas professoras em momentos diferentes, seguindo temas comuns a ambas e também diversos de acordo com a dinâmica da relação. O tempo médio das entrevistas variou entre 25 a 60 minutos. Procuramos observar os sinais físicos e orais até chegar a uma finalização de cada sessão, acordada por olhares, gestos e falas. O número de entrevistas também foi distinto. Com a professora Patrícia Paiva dos Santos, realizamos 12 encontros e com Paloma Samira Dantas Soares, 10. Respeitamos ritmos, experiências, momentos e a disponibilidade para as narrativas.

As perguntas motivadoras das narrativas se deram sem questionários rígidos, procurando manter uma postura que não se prendesse a preocupações objetivantes. Não raro, o ritmo das falas arriscou-se à digressão e à divagação. No entanto, interferimos explicitamente na complexidade do enredo oral apenas quando tendeu ao distanciamento do nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, assim como Kramer e Souza (1996, p. 23), entendemos como fundamental nas entrefalas e entretextos:

[...] deixar a conversa fluir, dar todo o tempo necessário para que o professor ou professora possa ir em qualquer direção; além disso, o pesquisador deve deixar-se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas e, ao mesmo tempo, permitir emergir o que é importante do ponto de vista do autor/ator principal – o professor. Em outras palavras, tal atitude significa acompanhar os caminhos e os meandros do discurso do outro, ir por onde a narrativa nos levar e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso – não perder de vista o tema maior da conversa.

Assim, o primeiro passo das entrevistas nesta pesquisa-formação foi o de apresentar as intenções do projeto, o que aconteceu no primeiro encontro com cada professora. Ao iniciarmos as sessões de trocas narrativas, sugeríamos um “tema gerador” ou “eixo temático”, ou ainda indagávamos quanto a alguma sugestão temática ou de experiência que as professoras estivessem interessadas em colocar nas narrativas. Os temas ou motes, acerca dos

---

<sup>6</sup> Prenski entende que as pessoas nascidas no mundo ocidental a partir da década de 1980 nascem “mergulhadas” em contextos tecnológicos e por isso possuem maior familiarização e domínio desses recursos.

eixos da história de vida pessoal (autobiografia), formação docente (inicial) e inclusão digital, foram compostos em parceria, seguindo os contextos de formação e de ambientes de trabalho singulares a cada uma.

#### QUADRO I – TEMAS GERADORES DAS NARRATIVAS

<b>Palloma Samira Dantas</b>	<b>Patrícia Paiva dos Santos</b>
Explicação do Projeto e o ser professora	Explicação do Projeto
Tecnologias na educação	O ser professora
Vida estudantil e escola	Vida estudantil e escola
Inclusão digital	Inclusão digital
Profissão docente na sociedade da informação	Profissão docente na Sociedade da Informação
Educação do campo e TICs	Inclusão digital, família e escola
A estrutura escolar e a inclusão digital	Escola, professor e valores na sociedade da informação
O professor pesquisador	Possibilidades didáticas
Trabalho	Perfil de acesso dos alunos
Pedagogia hoje	Competências informáticas
A experiência de narrar e ler a si mesma	Experiência religiosa e vida docente
	A experiência de narrar e ler a si mesma

**Fonte:** Quadro elaborado pelo pesquisador.

O quadro temático acima não deve ser interpretado como uma estratégia de especificidade limitadora das vozes e sentidos, pois foram apenas assuntos que serviram de introdução ao diálogo com as professoras. No interior destes, havia muitos outros produzidos por divagações, digressões, interesses, limites formativos, memórias não lineares. Buscamos “bordar mais do que abordar o tema” (KRAMER & SOUZA, 1996, p. 39). Assim, adotamos uma postura por meio da qual o pesquisador adquire um status de intérprete, não de detetive, por entender que “o passado, a história de vida faz sentido, não pelo que se viveu, mas pela maneira que o recordamos” (ABRAHÃO, 2004 *apud* HONÓRIO FILHO, 2010, p. 242).

As narrativas são feitas das imperfeições do caminhar, na teorização de Josso, das antecipações, das conjecturas, do ter, fazer e pensar sobre as experiências. Todo esse

processo é colocado em um enredo que se desenrola e nos faz pensar na totalidade da nossa vida, ou da nossa história vista através do prisma de uma narrativa que ilumina os acontecimentos importantes e decisivos em nosso viver no mundo com os outros e conosco mesmos (SANCHES, 2010, p. 114).

As entrevistas foram realizadas no período de 4 de Setembro a 11 de outubro de 2012, num total de 22. Com Patrícia Paiva, usamos como ambiente das gravações o espaço do Laboratório de Informática da escola onde ela trabalha. Com Palloma Samira, conversamos em sua sala de estar. Os dois lugares possibilitaram a necessária interação para o fluir das vozes e da escuta sensível.

O trabalho de transcrições foi realizado após as entrevistas, mas também em momentos posteriores. Procuramos seguir as orientações de Gattaz (1999) acerca da textualização da entrevista oral. Ele explora os conceitos de *transcrição* de Haroldo Campos (1976), que admite uma interferência explícita do pesquisador para tornar compreensível a leitura, e o formulado por Roland Barthes (1992) quanto ao *teatro de linguagem*, que chama atenção para o registro da comunicação não verbal como fonte de sentidos e significados vivos no momento da entrevista. Os passos sugeridos por Gattaz foram: 1º. A transcrição literal; 2º. Primeira textualização – clareamento da linguagem, sistematização gráfica do texto e elenco temático; 3º. Segunda textualização – momento de enxugar temas e destacar o registro de sinais não verbais. O 4º e último passo consiste na entrega dos áudios e páginas transcritas para conferência e legitimação das entrevistas. Neste tipo de pesquisa a apreciação cuidadosa para a anuência da pesquisa pode ser considerada a mais importante das etapas pela dimensão ética que carrega.

Após a produção compartilhada do material oral e escrito, e da anuência para a inserção na dissertação e em futuros trabalhos acadêmicos, organizamos e analisamos as experiências de memória, procurando considerar o problema que nos incitou a esta investigação e os objetivos que guiaram este trabalho.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “*Login (auto) biográfico do autor da pesquisa*”, registramos o nosso próprio percurso (auto) biográfico, justificando, por meio da revisitação de memórias formativas, a construção histórica do objeto de pesquisa e a escolha da temática, bem como explicitamos como a experiência de autonarração colaborou para a prática da pesquisa-formação junto às professoras.

No capítulo dois, “*Memória e método (auto) biográfico no processo de inclusão digital*”, assinalamos o trabalho com (auto) biografias como expressão de uma transição paradigmática nas Ciências Sociais. Prosseguimos falando acerca da relevância dos processos

mnemônicos na pesquisa (auto) biográfica para a formação docente, destacando os conceitos de narrativa, subjetividade e autoformação como chaves compreensivas dessa metodologia. Por fim, tecemos reflexões acerca de uma formação pedagógica que trabalhe de modo consciente a inclusão digital na escola.

No capítulo terceiro, intitulado “*Narrativa da trajetória (auto) biográfica das professoras como recurso formação-ação para a inclusão digital na escola*”, ouvimos as vozes das professoras a respeito das temáticas da constituição identitária profissional, da formação experiencial e acadêmica para o uso pedagógico e inclusivo das tecnologias da informação e da comunicação. Ainda neste capítulo imprimimos suas escritas acerca da experiência de narrarem, lerem e refletirem sobre si mesmas.

A partir de suas narrativas provocadas nesta experiência de investigação-formação-ação, inferimos suas concepções e práticas de inclusão digital na escola e construímos coletivamente material que julgamos útil aos educadores comprometidos com a própria formação para inclusão digital-social na sociedade da informação e do (auto) conhecimento.

## CAPÍTULO 1

### LOGIN (AUTO) BIOGRÁFICO DO AUTOR DA PESQUISA

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, p. 41, 2010).

Neste primeiro capítulo apresentamos a nossa experiência (auto) biográfica. A *escrita de si* registrada aqui nos proporcionou recursos reflexivos para as entrevistas com as professoras. Entre eles podemos elencar: os eixos temáticos; a noção de percurso de constituição identitária apreendida; a menção de pessoas, ambientes e experiências que envolvem a formação de um sujeito; as tensões, rupturas e dilemas que cercam a existência de uma pessoa-profissional; as marcas de professores-modelos; a ressignificação de conceitos e tempos vividos; e a inovação de práticas. Todos foram elementos de pesquisa-formação apreendidos nessa experiência autoformadora e considerados na tessitura das entrevistas com as professoras.

Entendemos que introduzir uma pesquisa com uma *narrativa de si* é uma ação que pode inquietar o pesquisador alheio ao movimento biográfico que fundamenta a abordagem experiencial e as pesquisas com escritas e/ou narrativas de si. Mas importa expressarmos que o conhecimento, a incorporação e a expansão dos estudos com histórias de vida resultam de um paradigma já consolidado em associações científicas e grupos de pesquisa de diferentes países europeus e latino-americanos. No Brasil, o volume de trabalhos que discorrem sobre conceitos, metodologias, possibilidades e experiências acerca do assunto é latente. A relevância deste tipo de pesquisa-formação aparece também nos centros de discussão de grandes universidades, com eventos em nível internacional que têm produzido, desde o final da década 1980, significativo número de artigos, livros, revistas científicas, documentários e textos publicados em várias línguas.

No campo de formação docente a pesquisa (auto) biográfica ou com histórias de vida, é compreendida como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re) conhecimento da realidade das práticas pedagógicas, escolares e principalmente do sujeito professor. A revisitação de memórias centradas no processo de aprendizagem ao longo da vida e a tomada de consciência do que foi formador

são recursos oferecidos ao professor para compreender sua trajetória de construção identitária e suas ações profissionais, possibilitando modificá-las (JOSSO, 2010).

É com esta compreensão que acessamos a reflexão acerca de nossa trajetória singular de 34 anos. Para nós, a presença do nosso percurso (auto) biográfico como autor da pesquisa expressa uma ruptura consciente com paradigmas internalizados por vivências e leituras que privilegiavam a fragmentação, as generalizações e as leis universalizantes que anulam, em seus pressupostos, o ser humano<sup>7</sup>.

A sugestão da inserção deste tópico ocorreu a partir de uma recomendação da professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa durante o II Simpósio de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Em uma apresentação oral, expusemos o nosso percurso biográfico de dezessete anos como justificativa para a escolha e construção do objeto de pesquisa. A professora nos chamou a atenção para a riqueza da nossa trajetória experiencial e sugeriu sua inserção como tema central da dissertação ou de um capítulo. Houve inicialmente, de nossa parte, certa resistência impregnada do preconceito positivista de que o outro enquanto objeto de pesquisa “tem mais a nos ensinar, do que nós mesmos”. No entanto, após a nossa apreensão do aporte teórico das histórias de vida, memória, narrativas de autoformação, pesquisa (auto) biográfica e formação, examinado e discutido na disciplina Memória, Pesquisa (Auto) Biográfica e Formação, ministrada pela professora Doutora Ana Lúcia Aguiar, sentimo-nos convencidos pela pertinência da sugestão e pela riqueza de possibilidades formativas da temática. Assim, acatamos a sugestão de inserir este fragmento narrativo.

O ato de *autonarrar(-se)* (ou escrever acerca de si mesmo) foi uma experiência formadora que contribuiu significativamente para a nossa consistência e domínio da aplicação das entrevistas em profundidade junto às professoras. A dimensão ética que envolve as narrativas, área de sensibilidades e que requer atenção para compreender silêncios, esquecimentos, resistências e aberturas das narradoras, foi uma das percepções apreendidas em nossa prática autorreflexiva que corroborou para o rigor do fazer e do pensar a formação das professoras. Outra contribuição da inserção desta *narrativa de si* consiste na fomentação de temas, etapas, vivências e questionamentos que foram propostos às entrevistadas. Nesse sentido, muitas perguntas que fizemos a nós mesmos também foram dirigidas às professoras sujeitos dessa pesquisa.

---

<sup>7</sup> Agora entendido como um ser de interação sensível, crenças, emoções, imaginação e subjetividade singular e não como objeto generalizável.

Como a pesquisa com histórias de vida envolve um diálogo interativo acerca da formação tanto de quem narra como de quem escuta, há um processo de apreensão de saberes e conhecimentos que promovem o pensar acerca de práticas profissionais e até mesmo acerca de projetos pessoais de vida. Por isso, neste trabalho cuidamos em desenvolver uma postura de alteridade que nutriu um rigor fundamentado no respeito e no aprendizado por meio das trocas de vozes, experiências e perspectivas.

Estamos epistemologicamente convencidos de que a escrita acerca de nossa trajetória de vida, colocando-nos como um pesquisador que pensa em nível *strictu sensu* a relação do sujeito professor com as TICs para o processo de inclusão digital, possibilitou a evocação, na memória, de impressões, conceitos e contextos que colaboraram para a discussão emergente, provocada pela introdução na escola de máquinas de informação e de interação virtual. A inserção desses mecanismos digitais tem aquecido a vida social com uma ebulição de ideias e comportamentos que tocam diretamente os processos de ensino e a aprendizagem (ALARCÃO, 2008; LÉVY, 1993; MORAN, 2000; DEMO, 2009).

## 1.1 A CONSCIÊNCIA DOS PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO

O conhecimento de si mesmo, como tomada de consciência do eu (Conhece-te a ti mesmo), é tão antigo quanto toda a história do homem ocidental. O que parece ser significativamente novo é o ressurgimento dessa tomada de consciência de si mesmo, como um ato político (Freire, 1996), uma ação epistemológica (Ricoeur, 1990, 1997), uma alternativa de conhecimento-emancipatório (Santos, 2000), opostos ao desencantamento, à resignação e ao assujeitamento, que marcaram e ainda marcam a condição psicossocial do ser docente (PASSEGI, 2003, p. 12).

A nossa introdução e aprofundamento nos estudos biográficos durante a disciplina Memória, Pesquisa (Auto) Biográfica e Formação, componente optativo no Programa de Pós-graduação em Educação/UERN, possibilitaram a compreensão e a apreensão de conceitos e metodologias que alimentam esta pesquisa. No início, aconteceram significativas resistências e apreciações, conflitos cognitivos suscitados por dilemas intelectuais. De um lado, a simpatia valorativa, derivada do nosso ministério como pastor em uma Igreja Batista e também das leituras e vivências pedagógicas centradas na sensibilidade humana, alargava as possibilidades e perspectivas positivas da pesquisa com esta abordagem. A relação das histórias de vida e autobiografias com o olhar e a escuta sensíveis ao sujeito comum, aprendiz (FREIRE, 1996), homem simples (MARTINS, 2010) ou ordinário (CERTEAU, 1998), figura tão recorrente nos espaços que atuamos como educador nos atraiu para um mergulho teórico

em profundidade. No entanto, ainda existia uma força reversa sustentada por uma postura que privilegiava a objetivação exacerbada da pesquisa e a racionalização do objeto, herança da nossa formação socioantropológica no curso de Ciências Sociais, alicerçada em um estruturalismo que, a nosso ver, cerceou o fluir cognitivo das leituras e reflexões propostas por esta nova perspectiva.

Por meio do exame minucioso e reflexivo acerca da literatura produzida por autores como António Nóvoa, José Clementino de Souza e Marie-Cristine Josso surgiram questões e esclarecimentos que nos fizeram pensar o porquê da nossa resistência epistemológica à memória pessoal como instrumento de formação e à subjetividade como elemento fundamental para a pesquisa com o humano. Essa preocupação explicitou a influência da ideia de “tomada de consciência” (JOSSO, 2010) em nosso trabalho. O conceito foi basilar e tem implicado o reconhecimento dos processos vividos na e para nossa formação, bem como de fraturas na trajetória educacional e de vida.

A consciência no sentido trabalhado por nós aqui compreende a revisitação da memória para organização da própria história, buscando, interpretando e refletindo acerca de pessoas, eventos e ambientes considerados significativos para nossa formação como sujeito adulto no presente. Entendemos que neste exercício, ao mesmo tempo em que o sujeito é ator e autor de seu percurso, é também investigador de si mesmo. Por meio de Ricoeur (2007, p. 115), entendemos que “a consciência sempre acompanha o pensamento, ela é o que faz com que cada um seja o que chama de si e o que distingue de todas as outras coisas pensantes”. Assim, considerando a memória como elemento e atividade constitutiva e formativa do adulto, o que se torna essencial é que o sujeito busque conscientemente, em suas lembranças, as experiências constituintes de sua aprendizagem e, por conseguinte, próprias ao seu desenvolvimento humano e profissional.

A tomada de consciência de processos formativos nos proporcionou a possibilidade de visitar e ressignificar um conjunto de experiências escolares, culturais, religiosas, profissionais e familiares em que estão imbuídas imagens de professores com suas didáticas e afetos, costumes e princípios derivados da infância no sertão. Também nos propiciou o aprimoramento de práticas sensíveis e redirecionamentos no nível de desejos, escolhas e possibilidades.

A nossa consciência desses processos não está restrita à consideração do passado para reinterpretar o presente, pois também nos remete ao futuro à medida que projeta um plano, mesmo que flexível, acerca de caminhos desejados para uma carreira profissional imbricada com a vida pessoal. Esse constructo autopoiético, ou consciência da produção de si mesmo,

tem-nos sido importante por firmar marcos formativos construídos com os tijolos da memória e a massa da interpretação do passado e ainda por instigar a elaboração de um novo olhar sobre as práticas de ensino no presente e carências formativas a serem supridas no futuro.

Depois de nos apropriarmos desta dinâmica de pesquisa-formação envolvendo a memória, revisitamos de modo consciente o nosso currículo existencial e tecemos fios que organizaram o enredo formativo do pensamento construído ao longo da vida e que alimenta as nossas ações no presente. Hoje, nossa rigidez epistemológica é interpretada por meio de um olhar sobre o espaço-tempo vivido, que nos remete às memórias de discursos antropológicos clássicos que vicejavam e dominavam a apreciação da maioria dos alunos que compartilharam conosco as salas do Curso de Ciências Sociais, espaço da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que frequentamos entre os anos de 2000 e 2004. A exigência de “um nome” de relevância científica para validar o saber, um alto grau de neutralidade e a quantificação e fragmentação do fenômeno para sua compreensão foram algumas barreiras intelectuais aprendidas internamente acerca da compreensão das Ciências do Humano durante este período.

Quando ingressamos no Curso de Pedagogia, entendemos que as discussões estudadas nos dois primeiros anos de curso contribuíram para a ruptura com o paradigma tecnicista-quantificador, mas não totalmente. O que nos marcou durante os estudos dos fundamentos pedagógicos foi o esclarecimento de algumas teorias antes obscurecidas por deficiências didáticas de professores que tivemos anteriormente.

Olhando para o nosso percurso educacional e interpretando as experiências escolares da infância (relacionando-as às atuações docentes vividas durante os estágios supervisionados no Curso de Pedagogia, como professor do Ensino Fundamental, professor em salas de EJA e em um seminário teológico), reconhecemos concepções e práticas que influíram diretamente na nossa maneira de “ser professor”. Pretendemos nas linhas seguintes explicitar como lembramos personagens, espaços e experiências significativas para nossa compreensão da docência.

Em nossa memória da educação infantil, curiosamente não estão muitos nomes e imagens de professores. Apenas algumas docentes aparecem pela representatividade que têm na trama de nossa história. Uma destas professoras foi a professora Dolores (não lembramos precisamente se este era realmente o seu nome). Ela reaparece nas memórias de nossa infância pelos modos de afeto, uma espécie de paixão infantil. Alexandrina, cujo nome nos remete à cidade de nascimento, Alexandria/RN, foi outra professora que permanece em nossas reminiscências. A sua imagem construída pela nossa memória remete a uma profissional de

competência no ensino, idosa, que conseguiu promover um ambiente tranquilo e um aprendizado com prazer.

Revisitando as imagens de professores que nos marcaram durante a educação infantil, perguntamos: que concepções docentes e de docência conseguimos visualizar e como elas estão presentes no nosso fazer pedagógico-escolar? Conseguimos interpretar as seguintes:

- A ideia de disciplina do corpo, da voz e da produção intelectual.
- A postura didática de firmeza do professor no trato com os alunos.
- O ambiente silencioso, em que o professor tem o domínio da voz.
- O sentimento de família, misturando os papéis de professor/professora e pai/mãe.
- Atividades cronometradas e em grande volume.
- O docente como mestre vocacionado do saber.
- A figura docente temida devido a dispositivos autoritários de estigmatização.
- Um ser capaz de decidir destinos de sucesso ou fracasso escolar.
- Alguém paradoxal, distante e próximo, de afeto e de limites, exercendo uma profissão que invoca o valor da honra, que conquista o respeito pela qualidade do seu trabalho ou pela posição hierárquica.
- A ideia de que na educação infantil o esforço ou responsabilidade do aluno é nula devido a questões de imaturidade cognoscente, cultural e biológica.
- O professor como foco e gerador de todo o processo educativo na formação escolar.
- O discurso de que “uma educação infantil bem feita gerará uma carreira escolar de sucesso”.

Interpretando-as com o olhar de adulto-professor de hoje, compreendemos que estas concepções foram construídas não apenas durante a fase da infância, mas também por meio dos conhecimentos da formação acadêmica e de discursos sociais que configuram a imagem do ser professor.

Estas concepções estão corretas? A nossa intenção aqui, como é próprio do trabalho com (auto) biografias ou histórias de vida, não foi valorar ou julgar estas ideias e posturas, mas compreendê-las como parte significativa do nosso processo de formação pessoal e profissional. Nesse sentido, reconhecemos que vivências infantis de um ambiente escolar na cidade de Alexandria e/ou experiências da formação inicial estão plantadas em nossa consciência, espalham ramos e produzem ainda hoje frutos em nossas ações.

A primeira experiência docente de ensino formal-escolar em nossa autoformação foi a atuação como bolsista nas disciplinas de Ensino Religioso e Artes nas turmas do 6º ao 9º ano em uma Escola Estadual. Analisando a vivência depois das leituras acerca de pesquisa (auto) biográfica, observamos a nossa patente fragilidade no domínio dos saberes pedagógicos construídos na formação do Curso em Pedagogia.

Na escrita e reflexão de nossas memórias acerca desta experiência, foi possível notarmos o uso dos dispositivos didáticos apreendidos durante a infância bem como aqueles do exercício da vocação pastoral. Em nossa compreensão, a empatia articulada com a autoridade na relação com os alunos favoreceu o processo de ensino e aprendizagem nas turmas de 8º e 9º anos por questões de maturidade etária e convívio ministerial com tal faixa. Já entre os adolescentes do 6º e 7º anos, apresentamos maiores dificuldades. O “jeito amistoso” parecia-nos “tirar a autoridade” e, na nossa visão, a consequência era distração e pouco interesse pelos conteúdos e reflexões. Em nossas memórias, os aparelhos pedagógicos da formação em Pedagogia apareceram principalmente no planejamento das aulas, nas estratégias de avaliação, no uso consciente de recursos tecnológicos para trabalhar temas por meio de áudios, imagens e vídeos, e na exploração do lúdico como motivador da aprendizagem.

Já as nossas memórias de quando vivemos o primeiro Estágio Supervisionado em uma unidade de educação infantil da cidade, na sala de educação infantil II, a constante preocupação em manter o silêncio da turma nas atividades foi marcante. Lembramos que a professora titular que nos supervisionava chamou a nossa atenção para o cansaço físico e mental que tal postura produzia tanto nos alunos como no professor. Ainda explicou-nos acerca da necessidade de explorar o tempo livre para deixar os estudantes viver a socialização e o lazer. Depois de seus conselhos, traçamos atividades lúdicas, pautadas em conhecimentos e estratégias discutidas na disciplina “Corpo, Movimento e Ludicidade”, componente da grade curricular do Curso de Pedagogia o qual estudávamos naquele semestre. Neste ponto da memória, percebemos que a herança das vivências pessoais na educação infantil convivia com os conhecimentos derivados das leituras da formação pedagógica. Como o foco do estágio estava direcionado para incorporação das discussões e metodologias estudadas nas disciplinas cursadas no momento, notamos que estas se sobressaíram sobre os modelos internalizados de ações docentes da infância.

O ato de pensarmos, refletirmos e escrevermos acerca dessa trajetória ou a tomada de consciência dos nossos processos formativos possibilitou-nos tanto o reconhecimento de nossa autoformação quanto o estímulo à inovação no fazer pedagógico. Observamos que

nosso *modus operandis* de ser professor está arraigado em quatro experiências formativas: nos modelos escolares da infância-adolescência (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), na prática pastoral (Escola Bíblica Dominical em uma Igreja Batista), nos conhecimentos construídos e vividos na Faculdade de Ciências Sociais e de Educação e, atualmente, na apropriação da abordagem experiencial e da pesquisa (auto) biográfica no ambiente do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

## 1.2 HERANÇAS DE UMA MÃE DOCENTE

Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

Dominicé é um dos estudiosos da pesquisa (auto) biográfica que pensa o universo das relações familiares enquanto contexto de formação, chamando a atenção para os componentes relacionais do processo de formação presentes nas narrativas. Segundo o autor (2010, p. 87), “na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Pensando assim, o contexto familiar se constitui espaço frequente nas narrativas (auto) biográficas, aparecendo geralmente no início do itinerário de vida dos narradores.

A busca pela tomada de consciência dos processos de autoformação a partir da apreensão do olhar (auto) biográfico nos dirigiu à escuta da experiência de constituição docente de nossa mãe. Uma experiência de pesquisa-formação que nos fez pensar como sua imagem profissional compõe o nosso imaginário do ser professor. Sua presença marcante em nossa infância faz dela uma referência fundante na constituição do nosso ser. Como também afirma Dominicé (2010, p. 87): “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. Sendo assim, é inevitável não reconhecer as influências do nosso convívio para a escolha da profissão ou na construção da identidade docente por meio de imagens e atuações percebidas no contexto interativo do lar.

O nosso reconhecimento e apreciação pela profissão materna aconteceram durante o curso de Graduação em Pedagogia. A atuação de Maria da Conceição Batista como professora parecia-nos velada, mas por meio da intenção de pensar o nosso próprio percurso de vida por meio desta pesquisa, conseguimos visualizar com pertinência reflexiva a sua carreira docente.

Ao observarmos a sua história de vida junto à profissão, elencamos concepções e práticas docentes internalizadas de modo consciente ou involuntário.

Esse processo de sensibilização do olhar brotou inicialmente de leituras, diálogos e trocas narrativas entre nossos colegas e com professores na graduação durante aulas que evocavam heranças formativas pessoais. Logo surpreendemo-nos por interpretarmos que Maria da Conceição nos pareceu ter vivido um exercício docente em segredo, pois raramente trazia para casa vozes acerca do cotidiano da escola com seus eventos, personagens, relações de poder ou conquistas. Por que o silêncio da sua memória em nossa memória? Foi uma das questões que nos levaram a entrevistá-la.

Decidimos, portanto, escutar sua voz acerca de experiências como professora, desde sua iniciação até a aposentadoria. Foi interessante observarmos, compararmos e notarmos os recursos pedagógicos e existenciais presentes em sua vida. Quando conhecemos o paradigma (auto)biográfico e nos movemos em direção à escrita deste fragmento de escrita de si, percebemos que o seu percurso de vida influenciou direta, mas, muitas vezes, inconscientemente, nas concepções e práticas de nossa identidade profissional.

O início da carreira docente de Maria da Conceição Batista deu-se no final da década de 1970 quando tinha 15 anos de idade. Em 1968, por razão de uma proposta da Prefeitura de Alexandria/RN, ela se interessou em montar uma sala de alfabetização de crianças no Sítio Cacimba de Cima, zona rural do município.

Uma primeira dimensão que nos chamou atenção no seu relato foi o orgulho pelo esforço e conquista da profissão. Esse “fazer a si mesmo” é ponto marcante em sua fala e reapareceu sutil e também diretamente em vários momentos de sua narrativa.



**Foto 1:** Profª Maria da Conceição (1968). Formatura no Curso Primário. Alexandria/RN.

**Fonte:** Acervo pessoal da professora.

**Profª Maria da Conceição:** Não existia escola. Aí eu fui quem tive que sair nas casas... Naquele tempo não é? [...] Aí eu pegava o nome dos alunos... Na época eu peguei... É porque se tivesse aquela, aquele tanto de alunos, na época era 25, uma sala pra uma professora. Aí se eu conseguisse era que eu ia e ensinava. Eu tinha que procurar os alunos sabe? Para poder ensinar neste sítio. Só nesse sítio. Aí eu fui, ia na casa dos pais, aí pegava o nome dos alunos, dos pais, as idades não é? [...] Aí se conseguisse, pronto! Trazia para a prefeitura, aí tinha a coordenadora né? Aí eu, pelo menos eu, comecei assim. **Eu mesma me fiz sozinha não é?** Porque eu fui... Porque só podia ensinar lá se tivesse 25 alunos. Aí eu consegui não é? (Maria da Conceição, Alexandria/RN, entrevista em 20/02/2012).

Na narrativa referente a sua iniciação à docência, podemos interpretar a concepção de uma autoformação cuja construção se dá em um contexto de dificuldades relacionadas à

distância, ao espaço, material didático, à administração do tempo e ao salário. Os quilômetros percorridos valorizam o seu esforço físico em busca da constituição de sua vida como professora. Há um tom comparativo entre a escassez de acesso à escola e a formação docente de sua época com a ampliação e “facilidades de hoje”. O esforço ou superação das dificuldades geográficas, políticas e estruturais, aparece como elemento experiencial que não apenas compõe, mas também enriquece sua história profissional.

**Prof<sup>ª</sup> Maria da Conceição:** Não é fácil... Não foi fácil não é? Porque todo dia eu andava uma légua, saía cedo, cinco e meia, seis horas. Aí começava de sete e ia até às 10 horas. Porque eu estudava à tarde, tinha que voltar para ir para o colégio, mas eu ia e voltava todo dia. Andava uma, duas léguas todo dia. Uma légua para ir, outra légua para voltar (Maria da Conceição, Alexandria/RN, entrevista em 20/02/2012).

Em sua micro-história, percebemos nuances de um processo histórico maior ou atos que mediam a compreensão da generalidade de uma estrutura (FERRAROTI, 2010). Na época, a conjuntura governamental contemplava uma política de alfabetização do país. Da voz da professora Conceição, foi possível inferir que tal processo acontecia desacompanhado de ações de investimento na estruturação das escolas e na formação docente: “Nessa época não tinha escola. [...] As cadeiras... Tinham dois bancos, tinha uns tamboretos de madeira... Era difícil viu? [...] Os cadernos os pais era quem davam”.

Paradoxalmente, a indignidade do salário que recebia realçava a intenção de afirmar um exercício “por amor” à causa educação. Sentimentos missionários alimentaram a sua paixão pela docência. Aspectos relacionados à profissionalização foram escassos em sua autonarrativa, enquanto a presença da ideia do professor como vocação dominou seu discurso do início ao fim.

**Prof<sup>ª</sup> Maria da Conceição:** No meu tempo era por vocação. Por que era escolhida não é? Assim... Não era só dizer eu vou... Porque se começasse, começasse e não desse conta do... Não é? A diretora não aceitava! Elas escolheram os dias. Sei que aqui tinha os professores que iam para aquela escola e observava o ritmo daquela professora e ficava passando uma para outra. Sei que eu fui muito bem sucedida porque o diretor desde o meu estágio viu que eu não me envergonhava de ser professora não é? De ficar em uma sala de aula arrodada de crianças e também se chegasse um diretor ou outro professor eu também não me envergonhava de continuar dando a minha aula. Eles admiravam muito isso (Maria da Conceição, Alexandria/RN, entrevista em 20/02/2012).

Seu orgulho e entusiasmo quanto às conquistas misturam a satisfação na profissão/vocação com a realização como pessoa. A disposição dos alunos em chegar até o local de estudos organizado e conquistado por ela, a sua memória dos nomes de cada um dos

primeiros alunos, o material didático e a caridade para com os mais pobres foram-nos narradas com risos discretos e um olhar que parecia buscar no horizonte da memória os rostos de cada um de seus primeiros alunos.

**Prof<sup>ra</sup>. Maria da Conceição:** Aí Pronto! Ainda tem Rosinha que é minha aluna, Socorro, Belinha, que é Amélia. Numa casa era Rosinha, Socorro, Belinha que é Maria Amélia, Amélia chama Belinha... E Antonio e Raimundo. Só numa casa só! (risos) [...] Quem foi meu Deus que eu alfabetizei? [...] Aí o prefeito disse: “Não, a menina, essa menina com quinze anos!”. Porque eu estava terminando o quinto ano, “mas para alfabetizar, se der certo... Vamos começar não é? Vai depender muito dela”. Só sei que pronto! Aí daí eu fiquei! (Maria da Conceição, Alexandria/RN, entrevista em 20/02/2012).

Em sua autonarração acerca do exercício da docência em Mossoró, foi constante a imagem do magistério como uma relação materna com os alunos, destacando o atributo da afetuosidade (BARBOSA, 2012). Em suas práticas, havia um cuidado presente em seus gestos de ficar com alunos após o tempo oficial da aula. A falta de interesse pela pessoa do aluno foi denunciada por ela como uma das mudanças negativas ocorridas na postura do professor hoje: “E o professor antigamente também esperava que o aluno terminasse de copiar... Não tinha aquela pressa não é? Porque tocou, vai sair? Não!”.

Durante a entrevista com Maria da Conceição, ela pouco se referiu à condição de gênero ou ao modo como conciliava os papéis de mulher, esposa, mãe e professora. Porém, há forte pesar ao narrar a mudança geográfica da zona rural para a urbana em decorrência de seu casamento: “Aí me casei e vim morar na cidade. Aí fui me transferi não é? Num deu certo ficar. Ficava mais longe...”.

Em 1989, sofreu uma ruptura geográfica-cultural ao se mudar da cidade de Alexandria para Mossoró, ambas no estado do Rio Grande do Norte. Experimentou dificuldades de adaptação ao comportamento dos alunos, aos ritmos da escola e da própria cidade. As distâncias e o calor a incomodavam. Reclamava do percurso de ida ao trabalho quando fazia a travessia do Bairro Doze Anos até o Bairro Belo Horizonte, sob o sol do meio dia, no bagageiro de uma bicicleta. Por outro lado, interpretamos que as exigências desse novo espaço contribuíram significativamente para a sua formação. O refinamento de suas práticas pode ser notado quando compara a sua atuação com as dos “professores de hoje”: “Porque no meu tempo era diferente, não era só chegar lá e abrir o caderno e escrever não!” [...].

Quando perguntamos quanto à diferença que observou entre ensinar em uma cidade do interior e em uma cidade de “maior porte”, logo apontou para o comportamento dos alunos. Em sua voz, percebemos certo constrangimento logo superado pelo discurso acerca de sua

competência, pois, apesar de introduzir sua resposta, reconhecendo a “desobediência” dos alunos, acaba realçando seu “domínio de classe” como professora. “A diferença era os alunos não é? O comportamento era diferente [...] Comigo não! Sempre eles tiveram aquela atenção”. A autoafirmação profissional foi uma constante em suas narrativas de construção da própria imagem.

Maria da Conceição Batista está há 10 anos aposentada. Perguntamos qual o momento quando se sentiu cansada, desgastada e que não queria mais exercer a profissão. Na sua resposta, os aspectos de saúde física, envolvendo fatores da idade, como a perda de memória, foram determinantes para a busca de sua aposentadoria.

A revisitação a esse percurso de formação foi significativo para a professora Maria da Conceição como também para nós mesmos enquanto pesquisador de trajetórias (auto) biográficas de professores. Viver esse recurso nos mostrou a riqueza da pesquisa-formação com histórias de vida com detalhes procedimentais também explorados com as duas professoras sujeitos desta pesquisa. Muitas possibilidades das memórias oralizadas, escritas e interpretadas foram apreendidas por se constituir uma experiência de escuta sensível.

A entrevista construiu em nós um olhar sobre expressões, imagens e conceitos presentes no percurso formativo materno, fazendo-nos entender a relevância de serem expressos por ela mesma, autora da própria formação. A experiência em ouvi-la também contribuiu para pensarmos como aspectos de sua construção identitária aparecem em nossas concepções acerca da vida e da profissão docente. Valores como respeito, desprendimento e moderação em palavras e ações são interpretados por nós como heranças formativas derivadas da educação recebida.

Podemos afirmar que o perfil materno de formação ou a sua história de vida nos influenciou de maneira velada somente até antes deste contato com suas memórias. A princípio, a nossa visão acerca da profissão materna construiu uma imagem negativa, que foi ressignificada por meio de experiências com professores-referências, leituras específicas acerca do tema na Faculdade de Educação e, significativamente, após a inserção no mestrado e na abordagem que fundamenta esta dissertação.

Após apreendermos representações (re) elaboradas acerca da vida docente, tecidas por ela mesma em fios que se entrelaçam aos nossos, refizemos a visão de sua história e conseguimos uma perspectiva que nos tornou conscientes de sua herança experiencial. Assim, quando representamos modelos de um professor ideal com qualidades e posturas que remetem à paciência, discrição, pontualidade, abnegação e comprometimento com a pessoa do aluno,

apenas rebuscamos categorias fortemente presentes em seus ensinamentos e antes inconscientes em nós mesmos.

Outros fios experienciais de docentes com quem convivemos ao longo da vida foram se entrelaçando concomitantemente, mas nenhum deles tão consistente e permanente como os maternos, pois o tempo de convivência e o grau de afetividade deixaram marcas significativas e intensas em nossa maneira docente de ser e de atuar.

### **1.3 A EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA E UM OBJETO BIOGRÁFICO**

Outro marco significativo em nossa história de vida depois do conhecimento da abordagem experiencial e do revisitar da influência materna em nossas representações do ser docente consiste na migração da cidade de Alexandria, sertão do Rio Grande do Norte, para Mossoró. Hoje percebemos pontos de rupturas que esse momento-charneira<sup>8</sup> trouxe para nossa formação humana e educacional.

A migração geográfica aconteceu em 1989, por razões das dificuldades provocadas pelos períodos de seca que frequentemente atingiam a economia da Cidade. As possibilidades que uma “cidade grande” ofereceria aos negócios do nosso pai o atraíram a Mossoró. Assim, com esta perspectiva, vendeu os poucos bens que possuía e adquiriu um prédio na periferia da cidade para instalar a sua cantina no Bairro Alto da Conceição.

No ano em que chegamos a Mossoró, fomos morar inicialmente em uma casa cedida por uma tia no Bairro Doze Anos, área considerada “nobre” nos dizeres de nosso pai. Vários estranhamentos foram sentidos, a começar pela estrutura das ruas, o movimento dos carros, a impessoalidade das relações e as constantes advertências quanto aos perigos de assaltos e roubos. A ordem era manter a “porta à chave”, um contraste que incomodava quem viveu a infância de portas abertas, vendo vizinhos, compadres, parentes e amigos transitarem com toda liberdade e respeito. Ficávamos reclusos. Pouco saíamos para brincar nas ruas, calçadas ou vizinhança, ações tão comuns e seguras “no sertão de nosso tempo”. Quando desejávamos fazê-lo, éramos censurados pelas tias vizinhas que moravam há tempos na cidade e afirmavam conhecer a dinâmica de risco do bairro.

---

<sup>8</sup> O momento-charneira, segundo Josso (2010, p. 70) implica na confrontação do sujeito consigo mesmo, quando “a descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança”.

Em nossa memória, o curto caminho para a Escola Estadual Moreira Dias, situada na rua paralela ao nosso endereço, era o melhor momento do dia. Estudávamos a 5ª série do 1º Grau (equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental). Guardamos em nossa mente poucas dificuldades de adaptação aos colegas, ao ritmo de estudos e aos professores. No entanto, lembramos que estranhávamos a quantidade de alunos nas salas e o tamanho do espaço, pois eram bem maiores que as de Alexandria. Apesar da diferença de dimensões, as salas eram apertadas, quentes, com uma turma muito agitada e professores que não ofereciam a mesma atenção recebida na escola anterior. Foi um contexto que nos impressionou mais pela diferença na qualidade das relações do que propriamente pelos conteúdos ou ritmos de aula.

Neste novo lugar, não nos envolvemos em desentendimentos com colegas nem funcionários. Além de termos sido uma criança discreta, calma, introspectiva e franzina, guardávamos valores da tradição do interior transmitidos pela cultura de nossos pais. Foram orientações frequentemente ouvidas em nossa infância: “Não frequentar a casa das pessoas na hora das refeições”, “colocar as coisas no mesmo lugar de onde tirou”, “evitar a todo custo o desentendimento”, “respeitar ao mais velho”, não ter “olhos maiores que a barriga” (expressão que designa ações como: pôr no prato apenas o que irá comer, não deixar sobras), “respeitar a autoridade do professor”, chamá-lo de “senhor” ou “professor”. Estes princípios de vida ainda permanecem fortemente incorporados em nossas ações e relacionamentos.

Hoje, depois do processo de apreensão da memória materna relatado aqui, podemos entender o quanto sua experiência de vida como mãe e professora sustentou seus conselhos para a nossa convivência pacífica e de aprendizagem nas relações escolares.

Depois de aproximadamente dois anos, nossos pais decidiram alugar uma casa próximo à cantina. Nesse ambiente, vivemos a transição para a adolescência. Ele evoca imagens “traumáticas” de amigos consumindo drogas, o desespero de pais e mães pelo destino seguido pelos filhos, atos de violência entre moradores, prostituição e adolescentes grávidas, casos de contração de AIDS, ações policiais de espancamento e a tristeza de vermos amigos presos, viciados e mortos com arma de fogo. Já internamente, no interior de nossa família nuclear e em nós mesmos, foram vividas e construídas as piores lembranças de desequilíbrio familiar e fracasso nos estudos.

No novo bairro, fomos transferidos para outra escola pública. Diferente da anterior, a estrutura era defasada, paredes consumidas por salitre, salas escuras, alunos agressivos e professores pouco interessados. Estudávamos no turno vespertino e, depois por decisão pessoal alimentada pela influência de amigos e com pouca ou nenhuma intervenção dos nossos pais, fomos para o noturno. Uma das razões escolares foi o interesse de fugir da

professora de Matemática, cuja memória-ressentimento traz a imagem de uma profissional com quem vivemos as únicas experiências de reprovação da vida escolar. No argumento de estudar neste turno, continha o “discurso de corredor” de que “à noite tudo era mais fácil”. Descobrimos que existiam facilidades, mas também uma qualidade refletida em constantes aulas vagas e desmotivantes, alunos desinteressados e em crescente evasão. Entendemos depois o porquê de a coordenadora tentar nos convencer de que não tínhamos idade para tal remanejamento de turno. A esses acontecimentos, somaram-se o envolvimento prematuro com namoro, o mergulho no mundo dos games e a consequente perda de foco para os estudos. O resultado foram dois anos de reprovação.

No ano de 1993, fomos transferidos para outra escola, também no Bairro Alto da Conceição. A Escola Ambulatório José Pereira Lima possuía vínculo com a Igreja Católica e apresentava boa estrutura física, ambiente tranquilo e respeitoso, além de professores, em sua maioria, atenciosos e comprometidos. Um espaço que se assemelhava às vivências na educação infantil na Escola Estadual Dr. Gregório de Paiva, em Alexandria. Retomamos o gosto pelos estudos, acordávamos cedo para ir à escola e realizávamos com prazer as atividades extraescolares. Engajávamo-nos novamente no mundo escolar.

As imagens constituídas dos professores daquela escola contemplam pessoas com diferentes perfis: um exercício profissional rigoroso, alguns mais simpáticos, havia aqueles que se destacavam por sua inteligência, outros, pela capacidade de inovar nas aulas. Todos são (re) apresentados em nossas memórias com ações de respeito ou modo educado de nos tratar.

Entre aqueles que reaparecem quando revisitamos o tempo e o percurso da 6ª a 8ª série, alguns ganham maior destaque. A professora de Matemática tinha um jeito de ensinar cativante, flexível e estimulante. Ficamos surpresos com as boas notas na disciplina. A sua relação com os alunos era amistosa e de proximidade, hoje interpretada como sendo de alteridade e com um olhar sensível aos ritmos cognitivos. Tal postura contribuía significativamente para a superação de bloqueios e a purgação de sentimentos que estancavam o desenvolvimento pessoal como aluno e posteriormente profissional. A sua recepção afetuosa e atenção nos marcaram significativamente pelo exemplo de respeito ao aluno como ser humano independente de sua fase biológica.

Havia outra professora, de Inglês. Dessa vez uma mulher séria, semblante rígido, óculos “fundo de garrafa” e um rigor conhecido na comunidade. Foi uma das nossas melhores professoras da vida escolar, quando também criamos afeição pela língua inglesa. Uma referência temporal em nós para notar essa competência estava no método de investir na

aprendizagem da língua a partir da conversação, explorando contextos e rotinas vividas na sala. Foi a primeira vez que experimentávamos aquele tipo de dinâmica no ensino que nos chamou tanta atenção. Lembramos uma de suas atividades avaliativas com conversação. Era uma prova oral em que do seu birô dirigia-se a cada aluno individualmente, perguntando e solicitando, em inglês, ações e respostas coerentes com as expressões utilizadas. Foi uma experiência marcante pelo prazer, aprendizagem e senso de autoafirmação.

Outro profissional aparece nessa revisitação da memória de professores desta escola: o professor de Geografia. Pela sua tranquilidade e pela maneira como permitia que os alunos trabalhassem em sala de aula. Estávamos na 8ª série e éramos estimulados pelas propostas de apresentar trabalhos orais, atividades em grupo e avaliações escritas com objetividade. Em um de suas aulas, vivenciamos um momento simples e, ao mesmo tempo, marcante para o reconhecimento de habilidades em nossa formação: o primeiro trabalho oral. Ele foi significativo pelo sucesso com que executamos a apresentação. A boa nota, o elogio discreto do professor e a admiração dos colegas de sala pela facilidade com que nos expressamos serviram como incentivos ao investimento nos estudos.

Hoje, compreendemos que este novo ambiente escolar gerou reorientações frente a problemas sociais e pessoais que cerceavam o nosso futuro e à construção da nossa identidade. A pertinência à vida de uma instituição organizada com sujeitos sensíveis às necessidades das pessoas que a compõem é um dos ensinamentos que apreendemos nesta e em outras experiências semelhantes.

Nesse percurso vivido da migração, entendemos o quanto foi difícil a adaptação inicial ao ritmo social da cidade e como as experiências educativas de estanques e de reorientações estiveram presentes. A diferença entre os espaços, relações, culturas e modos de vida foram sentidos e desdobraram-se em lembranças, ressentimentos, silêncios e devires presentes em nosso ser.

O aluno que fomos um dia também reaparece no professor que somos e cria modelos mentais e comportamentais que acabam por serem exigidos dos sujeitos com quem trabalhamos. Neste sentido, entendemos que a tomada de consciência da singularidade plural dos aprendentes é uma ação necessária para a construção de um conhecimento emancipatório e potencializador de novas aprendizagens.

Olhar “de fora” e “por dentro” essas experiências oferece-nos recursos para ação e escuta sensível de crianças e adolescentes que vivem essa ruptura geográfica-cultural-escolar, pois fornece microelementos subjetivos que contribuem para o entendimento de dificuldades

provocadas pelo “novo” ambiente físico, institucional e relacional por parte dos que “vêm de fora”, do sujeito migrante.

Também foi no Ambulatório José Pereira Lima que convivemos com uma professora de História. Em nossas memórias, ela aparece com viés didático tradicional, focado na memorização de datas, nomes e acontecimentos. No entanto, foi em sua disciplina que realizamos o nosso primeiro trabalho escolar datilografado em uma máquina recebida por nosso pai, como pagamento de um de seus clientes. Quando a professora organizou a atividade que remetia à construção de um jornal com “fatos e fotos” da semana no interior da escola, tivemos a ideia de entregá-lo datilografado. Esse exercício exigiu esforço, pois éramos iniciante na “arte” de movimentar aqueles botões.

Interpretando aquela máquina nos termos de Bosi, podemos dizer que ela se tornou um “objeto biográfico”, daqueles que parecem irrelevantes ao olhar objetivo da ciência positivista, mas que “nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade” (BOSI, 2003, p. 27). O manejá-la teve para nós um caráter lúdico e afirmativo. No contexto social em que vivíamos, a máquina de datilografia constituía um instrumento pouco acessível e por isso provocava admiração de colegas e professores. Uma reação semelhante àquela do início da introdução dos computadores na vida social, quando quem sabia “mexer” no equipamento era julgado como “avançado”, um “status” que o domínio de tecnologias ainda oferece aos que desenvolvem tais saberes técnicos.

Treinávamos em casa o datilografar com textos de literatura, com pensamentos e reflexões adolescentes. Foi quando uma professora colega de nossa mãe viu o nosso interesse em aprender e logo ofereceu-nos um curso gratuito. Aceitamos de pronto e começamos a aprimorar a técnica.

No primeiro ano do Ensino Médio, usávamos a máquina para organizar trabalhos e registrar poesias de própria autoria. O desejo de tocar o instrumento motivava-nos a copiar textos e, assim, tomamos gosto pela literatura. Quando o professor de Inglês e de Artes da Escola criou um Jornal com um espaço para produção dos alunos, escrevemos alguns poemas e os entregamos a ele a fim de serem publicados. Ao mesmo tempo em que nos sentimos tímidos, foi prazeroso experimentar nossos textos lidos pela comunidade.



**Foto 2:** Alex Carlos Gadelha no 1º ano do Ensino Médio (1996).  
**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Com a expansão do uso do computador na vida social, fomos aconselhados pelo próprio professor do curso de datilografia a procurarmos a área de informática, pois o uso daquelas máquinas mecânicas estava ficando obsoleto. Atendemos ao seu conselho e iniciamos cursos básicos em escolas de informática recentemente montadas na cidade. A intenção era nos preparar para o mercado de trabalho que exigia capacitação para o manejo com computadores.

Como o computador era economicamente inacessível e a internet estava limitada à modalidade discada, que encarecia a conta do telefone, e as LAN Houses na época cobravam um preço considerável pela hora de acesso, tínhamos poucas oportunidades de aplicação dos conhecimentos de softwares e hardwares. Somente quando a Igreja que frequentávamos se estruturou com estes recursos foi que tivemos então oportunidade de praticar e desenvolver a técnica.

O nosso interesse por tecnologias da informação e da comunicação progrediu à medida do uso, surgindo necessidades que nos estimularam a estudar programas de produção de textos, edição de imagens, composição de vídeos e áudios. Neste período, conseguimos adquirir o primeiro computador, que nos serviu também como peça para entender os componentes da máquina. Com a internet a um custo acessível, exploramos a navegação na rede mundial de computadores, realizando pesquisas acerca de autores, temas, imagens e leituras que se somavam aos conteúdos curriculares do Curso de Ciências Sociais e enriqueciam nossas aulas no Seminário Teológico McClanahan. Posteriormente, no curso de Pedagogia, o uso dos recursos ampliou-se para a apresentação de seminários e pesquisas de campo. A fabricação de slides e a edição de vídeos com experiências das Práticas Pedagógicas Programadas, dos Estágios Supervisionados e da pesquisa para a construção da monografia despertavam curiosidade de colegas e professores, provocando o pensar quanto às possibilidades formativas com as tecnologias da informação e da comunicação.

Depois de rememorarmos o contato com aquele simples instrumento mecânico, o ressignificamos como um marco no tempo vivido e narrado. Um objeto de memória que ainda nos evoca imagens de estímulo à produção de textos e à leitura, bem como ao apreço pelos meios tecnológicos que tratam do raciocínio lógico, da ludicidade e de interpretação de imagens, de processos criativos e interativos, componentes da vida social e necessários aos sujeitos que vivem a Escola.

As memórias da experiência de migração e com a máquina de datilografia contribuíram para percebermos como eventos e símbolos marcam nossa existência e, conseqüentemente, nossa maneira de ser e de agir como pessoa e profissional. Elas nos

ensinam também que momentos vividos com intensidade emocional permanecem vívidos em situações e escolhas do presente, sejam no nível pessoal ou, no profissional.

#### **1.4 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E VIDA DOCENTE**

No período em que “descobrimos”, acessamos e aprimoramos os conhecimentos e saberes acerca das tecnologias da informação e da comunicação, vivenciávamos o curso de Ciências Sociais, a nossa primeira experiência acadêmica. As memórias registradas aqui descrevem não apenas um momento-charneira em termos de mudança de nível de ensino, mas, sobretudo, choques ideológicos da dimensão religiosa com os discursos das Ciências Sociais que vigoravam na época. Nossas lembranças desse período trazem estigmas, tensões e preconceitos sofridos e também impostos sobre os sujeitos naquele tempo e espaço histórico de vida e formação.

Desde o primeiro dia de aula neste novo nível de ensino, ouvimos discursos que desqualificavam os saberes vindos do “senso comum” e, com contundência, do campo religioso. As recordações arquivadas na memória nos remetem a primeira semana de aula, quando os discursos de boas vindas dos professores acompanhavam a ideia de que “os pensamentos trazidos de fora seriam destruídos e refeitos a partir do olhar objetivo e rigoroso da Ciência”. Ainda da primeira aula assistida, guardamos a fala de um professor que nos parabenizava afirmando sermos “2% da nata intelectual da cidade”, referindo-se ao feito de conseguirmos o ingresso na Universidade. Estas primeiras impressões foram chocantes e, ao mesmo tempo, motivos de questionamentos, pois os valores da cultura familiar e princípios evangélicos resistiam a este tipo de postura.

Sentíamos que a nossa presença como pastor evangélico incomodava. Ao mesmo tempo em que provocava, também regulava as falas dos professores críticos da religião. Não foram raros os ditos irônicos, às vezes desrespeitosos, com a intenção de atingir nossa fé. Outros, em respeito a nossa vocação, buscavam comedimento nos posicionamentos pessoais quanto a questões religiosas. Nas primeiras semanas de frequência ao curso, quando algum assunto relacionado à cosmovisão cristã era mencionado, logo manifestávamos nossas crenças e concepções. Tal comportamento gerou em vários momentos uma “celeuma” de discussões acaloradas, interrompidas somente com o apelo do professor.

Nos quadros de memória daquele ambiente ainda estão vivas imagens de repressão, negação e preconceito. Lembramos algumas situações: a pergunta feita por um colega:

“Professor?! É possível um pastor ser um Cientista Social?” A resposta foi positiva, explicando que seria uma questão de profissão e não de confissão de fé. Em outro momento, logo na primeira semana de aula, após nos identificarmos como pastor de uma Igreja Batista, uma colega nos abordou: “Você não tem vergonha de roubar as pessoas, não?” Sua pergunta permeada de preconceitos logo foi repreendida por um dos colegas.

Outro dito presente em nossa memória foi o de uma professora, quando indagada quanto ao ingresso de pessoas religiosas no Curso de Ciências Sociais. Ela dizia que, em sua observação ao longo da docência, dois fenômenos aconteciam com alunos com esse perfil: “Ou negavam tudo aquilo que acreditavam antes de entrar no Curso ou saíam mais convictos”. Ainda outra situação vem a nossa mente. Dessa vez pela repressão silenciosa com que fomos tratados por uma docente. O ato de criticar um romance tecido de teorias evolucionistas incomodou um dos colegas céticos, que logo procurou a professora para comentar a nossa postura diante dos autores. Na aula seguinte, sua exposição foi introduzida com uma crítica aos “alunos que não conseguiam romper com as prenoções do senso comum”. Seu discurso, postura corporal e olhar convergiam para nossa pessoa, que em silêncio permaneceu.

Reconhecemos que assim como existiram embargos quanto a nossa fé, também erguemos trincheiras e criamos estigmas que dificultaram uma maior aproximação com os sujeitos e com as teorias estudadas. Estávamos carregados de preconceitos e os alimentávamos cada vez que nossas crenças eram atacadas. O processo de formação “forçou-nos” à alteridade e a entender ideologias que se chocavam diretamente com nossos princípios de vida. Tal necessidade se tornou um dos grandes desafios enfrentados e se configurou como um tempo de amadurecimento intelectual e pessoal, pois, com o estreitamento dos laços interpessoais, muitos mitos e preconceitos foram desfeitos. As discussões acerca de fé tomaram o rumo sociológico e alimentaram, entre o grupo maior, o respeito quanto às diferentes posições que existiam na sala.

Refletindo acerca dessa trajetória educacional, reelaboramos significados que concebem uma formação fragilizada pelos rechaces sofridos no início dos estudos. No decorrer do Curso de Ciências Sociais, sentíamo-nos desmotivados, saturados das leituras clássicas, da didática tradicional e das discussões excessivamente filosóficas. Essa visão era compartilhada por alguns colegas, que apelavam, nas “conversas de corredor”, por assuntos que se aproximassem do nosso tempo histórico e contexto cultural.

Este contexto uniu-se as nossas falhas no desempenho como aluno e à ausência de uma orientação interessada, corroborando para o abandono do Curso no último período,

quando nos restava apenas a construção da Monografia. O não término se tornou uma fratura em nossa trajetória de vida e ainda suscita desejos de retorno para a conclusão do bacharelado em Ciências Sociais.

As dificuldades e frustrações experimentadas durante os quatro anos de estudos no campo das Ciências Sociais não anularam as aprendizagens construída ali. O desenvolvimento do senso crítico, a compreensão de textos densos, o conhecimento das teorias clássicas e de metodologias de pesquisa, o aprimoramento da escrita e da oralidade, a iniciação aos trabalhos de campo e a identificação com o fazer antropológico foram contributos para nossa formação educacional e humana.

Em nossa leitura temporal, a Antropologia se sobressaiu às áreas de Política e Sociologia pela competência didática e domínio de conteúdo dos professores que a ministraram. Como um dos professores que nos marcou assumia como principal referência teórica o Estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, passamos a balizar muitas das nossas reflexões a partir desta linha de pensamento, procurando explicar a cultura e entender as relações sociais com a “objetividade” exigida por estudos e pesquisas das Ciências Humanas imersos em tendências cartesianas.

O desejo de trilhar caminhos pedagógicos foi alimentado pelas experiências de docência vividas no ano de 2004 no Seminário Teológico McClanahan, uma instituição da Igreja Batista Regular da Fé que oferecia cursos livres de Teologia Pastoral e Educação Cristã. Dentre as disciplinas oferecidas por estes cursos, foi-nos dada a oportunidade de trabalhar com matérias que se aproximavam da formação antropológica, como Introdução à Filosofia, Ética e Antropologia Cultural. O prazer pelo ensino construído neste espaço provocou um repensar nas perspectivas de estudos, culminando no abandono da pesquisa de conclusão do curso de Ciências Sociais e na matrícula no Curso de Pedagogia.

As turmas no Seminário Teológico eram compostas por alunos com diferentes perfis educacionais, etários e culturais. O desafio pedagógico incluía compreender ritmos e construir estratégias de ensino que alcançassem tanto os alunos em fase de conclusão do Ensino Médio como os graduados, jovens e adultos, habitantes da cidade e aqueles vindos do interior potiguar e cearense. A satisfação de vê-los discutindo conceitos como cultura, etnocentrismo,



**Foto 3:** Professor Alex Gadelha (2007). Aula no Seminário Teológico McClanahan.  
**Fonte:** Arquivos do Seminário.

alteridade, lógica, razão e ethos, relacionando-os aos seus contextos pessoais, nos estimulou a tomada de decisões direcionadas ao nosso “aperfeiçoamento” didático.

Interpretamos hoje, que até aquele momento, as práticas didáticas de planejamento, execução e avaliação dos processos de aprendizagem eram recursos internalizados ao longo da vida estudantil e com forte influência dos professores, dos modelos apreendidos no Curso de Ciências Sociais e em práticas eclesiais de ensino, principalmente aquelas desenvolvidas na Escola Bíblica Dominical, em leituras e cursos de oratória e homilética.

O ingresso na Faculdade de Educação em 2007 adensou a autoanálise de nossas ações e instigou o refazer de estratégias de ensino, considerando, por exemplo, aspectos cognitivos, históricos e culturais como elementos necessários ao ato de aprender. A partir de então, exploramos conhecimentos prévios, limites, possibilidades e habilidades de cada sujeito aprendente.

Assim, cursando pedagogia e atuando no Seminário Teológico McClanahan foi possível o diálogo com outros professores acerca do desenvolvimento das turmas e dos sujeitos, o acesso a modelos de planejamento de aulas, a dinâmica da configuração curricular nas reuniões com o corpo pedagógico, a negociação e a compreensão da distribuição de carga horária, a construção de ementas, de critérios de avaliação e as pesquisas internas acerca do desempenho docente.

A vivência das aulas se constituiu um elemento experiencial tão relevante para a formação quanto os conhecimentos no Curso de Pedagogia. Essa atuação simultânea favoreceu a trama entre reflexão e ação, configurando aquele espaço teológico como o nosso primeiro laboratório de práticas docentes.

No Curso de Pedagogia, aprimoramos o fazer docente ao mesmo tempo em que fomos introduzidos às discussões acerca da Educação. O nosso olhar sobre as políticas públicas, processos históricos e princípios filosóficos, sobre os aspectos antropológicos, o currículo, os nuances psicológicos envolvidos na aprendizagem, a inclusão social, o cotidiano escolar, as diversas teorias, concepções e práticas de ensino e infância, sobre a didática e, principalmente sobre a formação docente, foi refinado por leituras, seminários, minicursos, projetos, estágios, monitorias, pesquisas de campo e por diálogos com professores e colegas de sala. Os diversos autores e abordagens apresentados ao longo dos quatro anos ampliaram a perspectiva quanto a detalhes de um movimento e de uma estrutura em que estamos inseridos desde a infância: a escola.

Como estávamos motivados para aprimorar nossa prática docente, as discussões que envolviam o tema didática nos cativaram desde o início do curso. Chamavam a atenção não

apenas os debates acerca da profissão, mas também as posturas e competências de muitos professores que nos ensinaram durante a graduação. A destreza, leveza e comprometimento com que alguns atuavam produziram uma admiração que, às vezes, canalizava a aprendizagem mais para a sua pessoa e didática do que propriamente para os conteúdos ministrados. A marca da docência competente marcava o exercício de alguns professores e resultava que, em alguns momentos, referíamos-nos não ao nome da disciplina, mas ao nome de quem a estava ministrando.

O ambiente de convivência da Faculdade de Educação proporcionava liberdade a nossa vocação ministerial. Entendemos que a conjuntura histórica do momento, a nossa maturidade pessoal, a influência de elementos sacerdotais ainda presentes na concepção do ser professor e a ideia de uma educação integral que considera as diversas dimensões do humano teciam um lugar de alteridade que beneficiava os sujeitos em formação inicial. A afetividade para com alunos, o real interesse pela aprendizagem, o fácil acesso construído por meio de relacionamentos éticos e humanos marcaram a memória e alimentaram a nossa paixão pela docência.

Logo no primeiro período do Curso, quando atentávamos para as práticas docentes, foi-nos despertar a curiosidade sobre alguns usos e discursos na relação com o computador e a internet. Existiam críticas radicais, resistências passivas e casos de comodismo quanto às máquinas. Estas posturas nos deixaram “surpresos” e suscitaram “inquietações”, pois pensávamos *a priori* que os professores da Faculdade de Educação dominavam esses recursos. Essa percepção anexada ao apreço pessoal pelas TICs nos instigou a pensar o sujeito professor na sua relação com esses dispositivos. Estava sendo gestado o nosso objeto de pesquisa.



**Foto 4:** Apresentação de seminário no Curso de Pedagogia/UERN (2007). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

No ano seguinte (2008), vivenciamos outra experiência significativa quando atuamos como bolsista em uma Escola Estadual em Mossoró/RN. Naquela instituição, a biblioteca dividia espaço com seis computadores. E, devido ao número reduzido de máquinas em relação ao de alunos, havia grandes dificuldades por parte dos professores em explorar as mídias. Quando as utilizavam, era notória a ausência de uma orientação pedagógica apropriada para a construção do conhecimento, pois as atividades se limitavam a consultas ao site de busca Google, numa dinâmica de copiar/colar ou apenas de transcrever para o caderno as respostas encontradas. Como o desejo dos alunos era explorar jogos *online* e redes sociais, usavam o

copiar-colar numa ação de leitura superficial, ansiosos para explorar o “tempo livre” prometido após o cumprimento da atividade. Esta experiência fez-nos pensar que as dificuldades dos professores com as tecnologias inseridas na escola abarcavam os vários níveis de ensino.

Outra memória vívida na trajetória de construção do nosso objeto de estudo é a do interesse da professora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros em aprender a explorar programas úteis à ação docente. De sua motivação em aprender a manejar a máquina, dos nossos encontros ao redor de seu notebook e dos diálogos acerca do tema, surgiu a proposta de um curso com noções básicas de informática para os professores da Faculdade de Educação. Articulamos tempo, espaço, valor e material didático. No entanto, a ideia gerou pouco interesse e apenas quatro professores inscreveram-se.

A ideia de pensar as TICs junto a uma postura de mediação pedagógica crítico-reflexiva foi montada a partir da exposição do conceito de professor crítico-reflexivo pelo Doutor Ivonaldo Neres Leite durante os Estudos Acadêmicos Introdutórios III. Após a exploração do conceito e por meio da troca de e-mails, ele destacou a relevância da temática e sugeriu bibliografias e enfoques. As suas orientações, somou-se a nossa participação no minicurso “O Pensamento do Professor no Exercício da Docência”, ministrado pela professora Doutora Anadja Marilda Gomes Braz. As discussões acerca da formação docente contribuíram para pensarmos a formação articulada com processos de investigação. Inferimos que o professor precisava pensar a sua prática sem ignorar o contexto da Sociedade da Informação. A proposição fez-nos entender que a mediação junto às máquinas de informação exigia ser orientada por valores como a crítica, a reflexão e a pesquisa. No minicurso, ainda compreendemos a importância de associar uma postura investigativa às práticas de ensino, anexando “a investigação ao investigar-se”, entendendo o campo de crenças implícitas e explícitas/representações no universo pesquisado. Assim, foi possível entendermos que, em termos de tecnologias da informação e da comunicação, o exercício de leitura das representações acerca do computador e a internet seria indispensável, pois o modo como os sujeitos educacionais percebem a informática pode ser determinante para a prática de ensino e o processo de aprendizagem junto a esses recursos.

A curiosidade pelo tema ganhava densidade e conduzia-nos a leituras e pesquisas em sites e artigos da rede mundial de computadores. Neste vasculhar, encontramos vídeos e textos que nos chamaram atenção, como, por exemplo, as falas dos educadores portugueses José Pacheco, Antonio Nóvoa, Isabel Alarcão e o pensamento de autores como Vani Kenski, Pedro Demo, Pierre Lévy e José Manoel Moran.

Em 2010, começamos os diálogos com a professora Doutora Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro acerca do tema tecnologias na educação. Sua sugestão foi dar um enfoque da mediação pedagógica destes recursos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, durante o Estágio Supervisionado III, vivido no Laboratório de Informática da Escola Municipal José Benjamim, não somente observamos as ações e os sujeitos no contato com o computador e a internet, mas praticamos a regência, utilizando estas mídias. As entrevistas com as pedagogas locadas na Escola, unidas a essas vivências, proporcionaram reflexões para a construção da monografia intitulada “O Professor como Mediador Pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Anos Iniciais”.



**Foto 5:** Apresentação do projeto de pesquisa para a monografia do Curso de Pedagogia/UERN. Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Considerando a docência como finalidade do curso de Pedagogia e reconhecendo a Universidade como espaço formativo próprio para o desenvolvimento de habilidades específicas de cada campo do conhecimento, este trabalho contribuiu para o nosso repensar da profissão docente, o que diz respeito a práticas e posturas de professores formadores em relação às novas tecnologias. E como o currículo de Pedagogia propõe o domínio das tecnologias de informação e da comunicação, orientadas para aprendizagens significativas, entendemos que nossa pesquisa ofereceu uma experiência concreta capaz de visualizar os desafios das novas competências formativas orientadas pelo PPC de Pedagogia.

Em 2011, ao sermos selecionados no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, após os primeiros contatos de orientação, com a disciplina de Pesquisa em Educação e com a abordagem experiencial por meio da disciplina Memória, Formação e Pesquisa (auto) Biográfica, decidimos estudar a trajetória (auto) biográfica do sujeito professor para o processo de inclusão digital na escola, indagando como este constrói concepções e práticas em favor desse processo.

Assim, após narrarmos a nossa trajetória (auto) biográfica até a constituição do nosso objetivo de pesquisa, podemos entender como se deu essa escolha. Afirmamos que se constituiu uma experiência por meio da qual vislumbramos a pesquisa-formação aplicada as duas professoras com as quais trabalhamos nesta dissertação.

A escrita deste capítulo proporcionou a experiência de organizarmos nossa própria história no tempo por meio da revisitação de memórias significativas. Também permitiu a tomada de consciência de sujeitos, lugares, relações e processos que contribuíram para a construção dos nossos conceitos acerca do ser professor, a prática da docência e quanto ao uso das tecnologias na educação. O repisar de nossa constituição identitária abre possibilidades para a revisão e a inovação de práticas docentes, além de alimentar o desejo de continuar crescendo como profissional e como pessoa.

Podemos afirmar que a presença deste fragmento (auto) biográfico no primeiro capítulo da dissertação faz-se pertinente por apresentar o trajeto existencial até o objeto de pesquisa, mostrando que não surge de um lugar neutro nem objetivo, mas de uma história escrita com subjetividades de uma pessoa que demarca um objeto simbólico de iniciação às tecnologias e o exemplo de uma mãe professora como a primeira influência quanto à escolha do ser docente.

Em nosso olhar, com essa experiência afirmamos a pertinência formativa dos processos mnemônicos não somente por meio do escopo teórico das leituras acerca da memória e da pesquisa (auto) biográfica, mas também referenciados com a própria narrativa impressa neste primeiro capítulo. Para nós, foi surpreendente tomar consciência do tempo, das pessoas e das escolhas que influenciaram direta e indiretamente nossas habilidades, gostos, ideologias, visões de mundo, concepções e práticas profissionais relacionadas à docência.

A sensibilidade à herança heurística recebida da vida social produzida pela rememoração instigou-nos à exploração mais profunda da nossa trajetória histórica por meio do vasculhar de imagens familiares, lugares e eventos que somente “agora” foram vistos como significativos para a nossa constituição identitária e, conseqüentemente, para a formação profissional.

A experiência de narrar (ou escrever) acerca de si registrada aqui nos permite afirmar, como Nóvoa e Finger (2010, p. 26), que “difícilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”.

No capítulo que se segue, apresentaremos as bases teóricas que fundamentaram a autorreflexão inserida neste primeiro capítulo e principalmente a nossa interpretação das vozes das professoras no capítulo terceiro.

## **CAPÍTULO 2**

### **MEMÓRIA E MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL**

Neste capítulo, exploramos os estudos do método (auto) biográfico, considerando o potencial desta metodologia para a formação de professores que atuam no contexto de inclusão digital na escola. Inicialmente escrevemos algumas linhas acerca da abertura na comunidade científica para o reconhecimento da pesquisa com fenômenos mnemônicos como recurso pertinente para pensar os processos pessoais, coletivos e sociais da vida. Esse movimento é apresentado como sendo o momento de transição paradigmática. Posteriormente, argumentamos em favor da pertinência do método (auto) biográfico para a formação docente, compreendendo os conceitos-chave de narrativa, subjetividade e autoformação. A seguir, dialogamos com autores que pensam o atual momento de expansão tecnológica que cerca a profissão e a vida dos professores. A sociedade da informação, a inserção das TICs na escola e a responsabilidade de promover a inclusão digital como um novo aspecto de cidadania centram a nossa reflexão, antes de concluirmos o capítulo pensando nas (auto) biografias como alternativa de formação continuada e contextualizada.

#### **2.1 OS ESTUDOS COM MEMÓRIAS, (AUTO) BIOGRAFIAS E PESQUISA-FORMAÇÃO COMO ANÚNCIOS DE UMA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA**

Em um contexto de ruptura com visões consideradas “fechadas”, a abordagem experiencial do método (auto) biográfico foi reconhecida como um referencial teórico-metodológico que, apesar de apresentar limites como “a dificuldade de categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores”, possui, em sua epistemologia, potencial formativo integral devido a sua “qualidade heurística” (NÓVOA, 2007, p. 20). Essa qualidade é um dos distintivos que julgamos essencial para pensarmos a complexidade humana, especificamente, a formação de profissionais e pessoas que trabalham diretamente com a educação do humano, ou seja, os professores.

Ferrarotti (2010) argumenta acerca da potencialidade heurística do método biográfico como uma de suas especificidades para a compreensão do sujeito. Por meio da psicologia,

compreende que “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos”. Com a sociologia, apreende a natureza relacional da narrativa e sua intencionalidade comunicativa. Na antropologia, diz que podemos “ler uma sociedade por meio de uma biografia”. O universal singular de Sartre é tomado por ele para entender o homem como um ser que “singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social” (FERRAROTI, 2010, pp. 44-45).

A metodologia de lembrar, narrar e refletir acerca de si mesmo em relação aos processos históricos de formação contribui não apenas para a conquista do consciente profissional, mas para o olhar sobre o “eu” nas diversas dimensões da vida. É uma prática investigativa que acena intensamente em busca de uma aproximação das lentes da ciência à vida cotidiana e, principalmente, aos sujeitos que nela transitam e existem. Como Nóvoa (2007, p. 18), entendemos que “[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Assim como outras formas de produção de conhecimento presentes nesta fase de transição paradigmática (SANTOS, 2009), a abordagem que considera a vida dos professores expressa o questionamento do paradigma cartesiano suscitado destacadamente pela Escola de Chicago, no início do século XX, e a dos Annales a partir de 1929. Estas foram fundantes para a ruptura com o modelo tradicional de pesquisa positivista que “coisificava”, quantificava, generalizava, objetivava e naturalizava as ações do humano. As duas escolas contaram destacadamente com os estudos da Antropologia, com destaque para a prática etnográfica de Bronislaw Malinowski, quando se dispôs a estudar a cultura dos Argonautas do Pacífico Ocidental, integrando-se ao grupo e respeitando sua visão de mundo, e ao conceito semiótico de cultura de Clifford Geertz, concebendo o homem como “um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 5).

O viés antropológico do pensamento de Geertz alcançou o fazer investigativo das ciências humanas, principalmente no que diz respeito à prática etnográfica das entrevistas. Diferente da tensa busca pela objetividade e neutralidade no fazer científico, Geertz assume a noção de que existe criatividade literária, imaginação e “fabricação” em todo trabalho de representação cultural.

Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Tratam-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não factuais ou apenas experimentos de pensamento (GEERTZ, 2008, p. 11).

De acordo com Gattaz (1999, p. 137), sem se esconder por trás do véu do “método científico”, Geertz proclama que metáforas, figurações e narrativas estão presentes no fazer etnográfico, afetando “modos pelos quais os fenômenos culturais são registrados, das primeiras observações anotadas, ao livro completo e as maneiras como configurações fazem sentido em determinados atos da leitura”.

No que se refere à formação de pessoas, Finger (2010) aponta problemas no saber produzido pela ciência moderna, sendo o principal a sua apresentação como informações sem significado e sem integração com outros saberes. Segundo ele, “não refletimos suficientemente sobre a maneira como as pessoas integram e compreendem informações dispersas”, nem “refletimos suficientemente sobre a maneira como as pessoas se organizam para se apropriarem de um saber, desencarnado e sem sujeito” (FINGER, 2010, p. 122). Para o autor, uma das carências do método positivista remete ao problema da especialização e exterioridade que desresponsabilizam a pessoa da busca pelo conhecimento, tornando-a um indivíduo atomizado que apenas bebe informações e reproduz slogans. Sua proposta é a de um saber hermenêutico que recorre a “um processo de formação por parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida” (p. 125). É o saber hermenêutico que alimenta a prática de investigação social, representado no termo “método biográfico”, valorizando, assim, a “compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 2010, p. 125).

Os conceitos e procedimentos do Método (Auto) Biográfico e os estudos com Histórias de Vida de Professores, entendidas aqui como narrativas de formação e autoformação docente e como instrumento de reflexão crítica, corroboram para a construção e a reconstrução da formação contextualizada do professor por considerar o ponto de vista do sujeito por meio da revisitação de suas memórias, da singularidade das narrativas dos percursos vivenciados e da riqueza subjetiva de suas vozes e práticas.

Entendemos, assim, que os preconceitos estigmatizados por meio de ideias que imergiam os trabalhos com a memória na inveracidade, incapacidade, inutilidade prática e tantas outras negativas eram amparados em “dogmas” de uma “ciência do toque”, cujo demasiado interesse por demonstrações experienciais, controláveis e reproduzíveis, afastavam da subjetividade, da imaginação e das temporalidades inerentes aos próprios cientistas na condição de humanos.

## 2.2 A MEMÓRIA COMO RECURSO DE FORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Como este trabalho tem como principal “matéria-prima” as memórias de duas professoras, consideramos importante pontuarmos aqui estudos e processos formativos envolvendo a memória biográfica. Compreender como a memória opera sobre os processos de formação docente ou sobre a aprendizagem do adulto professor (PLACCO E SOUZA, 2006) é uma questão que nos esclarece acerca de sua pertinência formativa.

Logo de início, reconhecemos a evidência da memória como construção social e coletiva e, conseqüentemente, seu vínculo com aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em diferentes grupos sociais. Segundo Souza (2006b, p. 97):

A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas.

O que lembramos? Como o fazemos? Que sujeitos estão envolvidos nesse ato? Como a memória serve aos processos de constituição identitária? Como a memória está presente na vida cotidiana individual-social? Como ela move as relações intra e interpessoais? São questões investigadas ao longo dos tempos por diferentes pensadores e em diversos contextos, mas que continuam úteis ao trabalho com o humano.

Segundo Ricoeur (2007, p. 24), o ensinamento herdado dos gregos de que “lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança” desdobrou-se na compreensão de que esses processos incluem tanto ações voluntárias em busca de imagens, dados, sentimentos caracterizando uma dimensão pragmática da memória, como fenômenos involuntários que trazem à mente experiências prazerosas, como também traumáticas, rejeitadas pelo consciente, empurradas para a zona do esquecimento do espírito humano.

Por meio das *Confissões* de Agostinho (2002), a ideia da memória como recurso de formação humana ganhou destaque. Foi o bispo de Hipona quem registrou sua interioridade

por meio da recordação reflexiva acerca do tempo vivido pessoalmente. O seu propósito de encontrar Deus, também, o possibilitou encontrar a si mesmo. Esse percurso vivido, de forma íntima e confessional, pode ser entendido como um processo de autoformação a partir da ação consciente de rememoração. Sua investigação do passado apresenta a contribuição de tantas vozes alheias que preencheram os seus pensamentos e orientaram suas ações, além do desenvolvimento dos afetos. A formação humana por meio da rememoração de Agostinho é uma formação coletiva, enfaticamente familiar e religiosa, mas também biológico-temporal por meio da tomada de consciência de dilemas, descobertas e enigmas vividos durante diversas fases de sua vida.

Com Agostinho, o biografismo da memória ganha relevância para todos aqueles que procuram investigar o humano numa perspectiva pessoal e temporal, considerando a história de vida de um sujeito como conhecimento necessário para compreender suas práticas no presente, sugerir mudanças e reconhecer o processo de formação de competências tanto em nível relacional, como intelectual e em tantas outras dimensões, notando as expectativas que o conhecimento de si alimenta para o futuro.

Halbwachs (2006) oferece-nos a compreensão das memórias dos indivíduos como sendo alimentadas continuamente por experiências de outros sujeitos que compartilham lugares, grupos e tempos comuns, ou até mesmo diversos. A comunidade de afeto é o lugar em que, por meio do sentimento de pertença, se estabelece a tradição ou conjunto de memórias que unifica um grupo. As relações afetivas fazem o indivíduo capaz de lembrar como um membro do grupo, pois este o insere no seu passado a fim de apreender mentalidades, hábitos e pensamentos comuns. O esquecimento acontece apenas quando o vínculo se esvai na convivência efêmera: "Esquecer um período de sua vida, é perder contato com aqueles que então nos rodearam" (HALBWACHS, 2006, p.32). Nas palavras de Schmidt e Mahfoud (1993, p. 286): "No desapego não há reconhecimento, não há lembrança".

Em nosso entendimento, a persistência dos estudos da memória no tempo é uma pista significativa para evidenciar que, nem mesmo os vícios alimentados pela filosofia do descartável da Era da Informação, conseguiram suplantar a sua importância. As "sociedades amnésicas", explicadas por Catroga (2001) como consequência do modo atual como o homem vive o tempo - contrapondo-se à recordação e à esperança e centrado na descontinuidade, pluralidade, no culto ao momentâneo e na perda da relevância do rito como força criativa dos laços sociais - não implicam na extinção da memória, mas por "ser ato de abertura cordial ao outro" o que deve ser evitado é o "ensimesmamento" (CATROGRA 2001, p. 34).

Os teóricos estudados também fazem-nos entender que o pensar, o refazer e o narrar do tempo - passado, presente e futuro em diálogo - por meio de recordações e lembranças, constituem elementos determinantes para a formação humana. Na recordação, entendida no aspecto do esforço consciente, o sujeito prepara-se para conquistar sua realização pessoal na sociedade pelo direito de ser ouvido. O prazer de saber que é proprietário de uma “boa história para contar”, de “muitas experiências de vida” e “feitos admiráveis”, motiva-o ao contato com outros, à vida coletiva. Neste sentido, quando não há nada para contar, é possível que alguma patologia esteja instalada. Já na lembrança de pessoas, lugares e acontecimentos, ele percebe o fio da tessitura de sua identidade, “se encontra” no mundo por uma cronologia histórica, muitas vezes inconsciente, inesperada, composta de imprecisão, mas plena de significados e ressignificações.

Se considerarmos a identidade como necessária para a saúde psicológica, atribuiremos à memória um papel vital. Uma vida pessoal e social ex-nihilo (temporal e espacialmente vazia de sentido, de origem e continuidade) parece-nos danosa por envolver questões de equilíbrio emocional que só podem ser encontradas na constituição do ser ao longo do tempo. É nesse sentido que os vínculos históricos construídos com familiares, amigos, mestres, lugares e sentimentos de pertença orientam a vida presente e projeta-nos ao futuro com maior segurança.

O potencial formativo ou constitutivo da memória para a condição humana confronta a ideia de que as recordações e as lembranças são aspectos inúteis por serem mecanismos que aprisionam a vida de um homem no passado. A concepção do futuro está no ato de recordar. São as vivências de outrora que permitem a avaliação da condição presente para a elaboração de projetos futuros. Nessa perspectiva, as três dimensões temporais complementam-se, retroalimentam-se e asseguram a contextualização necessária ao sujeito que rememora.

Em se tratando da vida de professores, a dinâmica que enriquece o processo do recordar-recontar (-se) constitui um recurso formativo que provoca o repisar e o refazer de imagens, ideias, lugares, pessoas, sensações, sentimentos, identificações, conhecimentos, leituras, enfrentamentos, recuos, silêncios, perspectivas e tantos outros aspectos que configuram as lembranças de experiências educacionais protagonizadas pelos docentes.

Recordar é viver porque ao fazê-lo ressignificamos a vida – a vida pessoal, a vida afetiva, a vida política, a vida educacional. E esse recordar vivamente faz das memórias abertas um tipo de aliadas indispensáveis à formação do professor, tanto em sua etapa inicial como na formação continuada, pois numa e noutra os desafios que a vida nos interpõe representam provocações ao lembrar que não podem seguir

como um alimentador de esquemas comportamentais reprodutores, mas que precisam ser lidos e refeitos sem que percamos os desafios, as ameaças e as possibilidades do presente (LINHARES, 2004, p. 173).

A ação reflexiva e transformadora na pesquisa com narrativas de professores alicerça o papel da memória como prática de formação porque, ao falar de/a si mesmo, o sujeito experimenta um processo de autoformação significativo. Mas a busca pelo olhar do sujeito da pesquisa sobre si mesmo ao longo do tempo exige cautela. Ao mesmo tempo em que valoriza a espontaneidade, requer o senso de preservação ética, pois a memória traz à luz tesouros que, ao serem compartilhados, podem trazer dores construídas historicamente junto à identidade.

O trabalho com memórias (auto) biográficas está implicado no ouvir narrativas de histórias pessoais e isso pode significar que muitas dos enredos compartilhados estavam “secretados”, mas que pela mediação do pesquisador ouvinte foram “confessados”. Tal questão envolve a delicadeza do ser e requer, acima de rigor metodológico, a sensibilidade com a vida interior e temporal de pessoas. Este ponto evoca o valor da ética no fazer da pesquisa (auto) biográfica com narrativas de formação oriundas das histórias de vida de professores. Trabalhar com memórias exige o respeito à propriedade “espiritual” dos enredos, experiências, sentimentos, crenças, lembranças e esquecimentos, materializados nas vozes dos sujeitos, principalmente quando tensões de ordem política, religiosa ou afetiva surgem.

Como afirma Portelli (2010, p. 19): “os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador”. Nesta relação, entrevistador e entrevistado não se encontram em polos opostos (quem fala e quem responde), mas numa dimensão em que o respeito pelo outro fundamenta a relação e a qualidade de um trabalho que é feito com mãos, olhares, gestos, sentimentos e não somente vozes.

Compreendemos que, à medida que conhecemos a memória, reconhecemos o quanto a ignorância sobre seus processos podem empobrecer a vida de uma pessoa e, conseqüentemente, de um profissional. Por outro lado, também consideramos o quanto a consciência de que o passado atua no presente, muitas vezes de modo silencioso, outras vezes, gritante e sutil, amplia o olhar sobre si mesmo, possibilitando um refazer de concepções, práticas e valores que permeiam o campo pessoal-profissional, gerando um enriquecimento simbólico capaz de gerar fortalecimento interior para renovação de práticas sociais e da própria vida.

Os estudos sobre a memória fundamentam a epistemologia da pesquisa (auto) biográfica com narrativas formativas nas práticas de formação de professores. A apreciação

da grandeza funcional da memória nas várias dimensões da vida possibilita a leitura dos movimentos subjetivos que sustentam o mundo docente. Mas a memória, para ser pertinente ao processo de formação pessoal e profissional, precisa ser revisitada com a intenção de refletir acerca do percurso de experiências e como este conduziu nossas decisões e as decisões de outros acerca de quem somos, acerca da construção de nossa identidade como homem/mulher e como profissional (JOSSO, 2010). O ato de lembrar torna evidentes experiências e influências que construíram consciente ou inconscientemente a nossa visão de mundo e as práticas profissionais escolhidas.

Para o diálogo intencionado nesta pesquisa-formação, a memória está imbricada nos conceitos de *narrativa*, *subjetividade* e *autoformação*. Eles elucidam concepções e práticas metodológicas que orientaram a vivência das entrevistas acerca das memórias das professoras e as posteriores interpretações de suas vozes registradas no último capítulo.

Entendemos que estes três conceitos estão implicados, pois, ao narrar autobiograficamente o sujeito, é mediado por uma orientação que promove a expressão de sua interioridade por meio da revisão intencional de memórias que privilegiam experiências singulares, geradoras de saberes e de práticas úteis à ação nas diversas dimensões da vida.

### **2.2.1 O NARRAR COMO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO**

É na e pela palavra que dizemos quem somos, dos nossos afetos, dos medos, dos sonhos e projetos. Damos “vida” ao imaginário da cultura, relatamos a partir do presente uma “verdade possível” e construímos o “mito” do herói- nós mesmos. “Re-significamos” a identidade e a história, projetamo-nos em realidade e fantasia para um futuro em linguagem, realidade e ficção, perspectivas enriquecedoras, que permitem a vida e nos constituem como sujeitos históricos (BRANDÃO, 2008, p.16-17).

Na perspectiva adotada aqui, *narrar* significa contar experiências pessoais construídas na partilha consigo, com o outro ou com uma coletividade no tempo, entrelaçando passado, presente e futuro. Entendemos que, ao narrar o seu percurso identitário com consciência formativa, o sujeito situa-se no mundo, ressignifica-se e arregimenta-se para enfrentar uma sociedade dinâmica e, principalmente, defrontar-se consigo mesmo (HONÓRIO FILHO, 2010).

Benjamim (1994) nos oferece, em sua análise acerca da obra do escritor russo Nikolai Leskov, elementos constituintes do fenômeno narrativo que nos servem para compreender os enredos tecidos pelas professoras entrevistadas na pesquisa deste trabalho. A ideia

benjaminiana de que a narrativa estava a ser extinta fundamentava-se na dificuldade de encontrar pessoas com a competência de “intercambiar experiências”. Entre as razões para que este interesse e habilidade estivessem desaparecendo estariam o ritmo desatento, repetitivo e utilitarista da modernidade e as memórias incontáveis da guerra, experiências consideradas desmoralizantes e silenciadoras, pois “observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (BENJAMIM, 1994, p. 198).

Para o filósofo alemão, marinheiros comerciantes e camponeses sedentários com forte sentimento de pertença à terra seriam ideais de narradores ou “tipos fundamentais” que se cruzam em suas características e enriquecem o mundo do contar. Os primeiros, trazendo de lugares longínquos culturas e saberes, os segundos, vivificando e preservando histórias e tradições dos antepassados de um dado local. Ele conclui que:

[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIM, 1994, p. 198).

Além da concepção de uma história construída por sujeitos imersos na vida coletiva e, por isso, ricos de memórias cotidianas, Benjamim (1994) destaca a intenção comunicativa como a essência artesanal da narrativa. A sua produção e assimilação exigem paciência do ouvinte, virtude cooptada pelo ritmo da industrialização que força a abreviação no ato de narrar. Essa síntese apressada e fatalista da modernidade preocupava o filósofo por se mostrar mais interessada com a economia do tempo e com finais previsíveis do que com a maturação reflexiva do humano. No entanto, mesmo em um contexto assim, a criatividade própria e inocultável de um narrador manifesta-se na tessitura do enredo, como se fosse impossível escondê-la ou omiti-la, pois a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Aspectos pessoais como criatividade, intenções práticas e sensibilidade ao cotidiano são marcas presentes nesta arte. Tomando emprestada a metáfora de Paul Valéry acerca das afinidades entre a alma, o olho e a mão do artista, Benjamim (1994) ilustra a capacidade do narrador de utilizar recursos que não se limitam à sua voz para produzir, por meio do artesanato das experiências pessoais e de outros, conselhos para a vida. “Assim definido, o

narrador figura entre os mestres e os sábios” (p. 221). E, segundo Gomez (2007), o sujeito narrador reconstitui-se no narrar, por meio do lembrar e do contar quem ele é.

Ao lermos as considerações de Benjamim (1994), entendemos, assim, que o *contar-se* atua e apropria-se de uma trama histórica que possibilita a estruturação de projetos tanto para a solidez quanto para a continuidade do enredo de sua vida. Assim, falar *sobre si a outros* favorece uma composição de caminhos e redes de interação que fortalecem elementos de permanência identitária e produz ações e inovações nas diversas dimensões da existência.

Sanches (2010), interpretando a narrativa em Ricoeur (1991), contribui para a nossa reflexão ao afirmar que:

Dessa problemática do eu que se conta, Ricoeur (1991) constrói a teorização da identidade narrativa, a de um sujeito que se constitui no processo de contar-se, não sendo abstrato e atemporal nem disperso e inexistente ou insignificante. Ele se revela como ego que se conta, que vive o tempo, que se transforma diante das adversidades e que, segundo Ricoeur, no campo prático da ação, é capaz de manter a sua palavra empenhada, a fidelidade a si mesmo, diante das desestabilizações provocadas pelo mundo, na interação com o outro (SANCHES, p. 2010, 112).

A história ou o enredo construído de experiências não reivindica necessariamente uma linearidade romântica, pois “o sujeito se perde e se encontra no labirinto de uma história” (SANCHES, 2010, p 112). Também não deve fazer sofrer a tensão de uma vigilância punitiva acerca da veracidade das informações, pois o trabalho com narrativas de formação não tem como objeto de estudo “a verdade dos fatos” nem o resgate preciso das imagens, sensações ou noções. A própria psicologia da memória explica que é raridade lembrarmos *ipsis literis* acontecimentos passados (IZQUIERDO, 2002). Nas palavras de Foster (2011, p. 23):

O ato de lembrar não é a reativação de incontáveis vestígios fixos, sem vida e fragmentados. É uma reconstrução ou construção imaginativa feita a partir a relação entre nossa atitude e toda uma massa ativa de reações ou experiências passadas organizadas, e de um pequeno detalhe relevante que comumente surge em forma de imagem ou linguagem. E por isso é raro que seja exato, mesmo nos casos mais simples de recapitulação de rotinas.

O interesse da pesquisa (auto) biográfica consiste na realidade do narrar ou no fenômeno da narração, o modo como é tecida uma história singular com seus conteúdos, contradições, dilemas, desvelamentos e silêncios. Estes são interpretados em uma hermenêutica que “contribui para compreender o texto narrado nas inter-relações entre o horizonte das expectativas e a dimensão da experiência” (GOMEZ, 2007, p. 91). Assim, a abordagem que explora as biografias ou histórias de vida como fonte de conhecimento apoia-

se na linguagem ou no fenômeno discursivo como fonte de investigação, formação e intervenção educativa (NÓVOA; FINGER, 2010).

A linguagem recebe atenção por ser entendida como o meio pelo qual o sujeito organiza sua história e expressa seus pensamentos e valores. Nesse sentido, é por meio dela que se constitui o homem no espaço-tempo. Nas palavras de VIEIRA (2007, p. 27): “É, pois, na, e pela, linguagem que nos constituímos sujeitos, construímos representações diversas sobre a realidade, veiculamos informações, expressamos sentimentos e agimos sobre o mundo”. É assim que o mesmo autor entende a partir de Walter Benjamin que a linguagem “se define como a condição de possibilidade de memória”.

Ao falar sobre si no tempo, o sujeito possibilita a tomada de consciência de sua própria identidade frente aos “outros”. Dentre eles, o próprio pesquisador, interessado na urdidura de sua trama histórica e que, por isso, intervém com uma postura curiosa e atenta, com questionamentos, tensões e silêncios que incitam o autor do texto, seja oral ou escrito, a uma maior reflexão no momento da sua produção narrativa.

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção, “é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada” (Moita, op. cit. p. 272). (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Nessa interação pode existir um jogo dialógico em torno da atenção ou até mesmo do despiste, uma autovigilância intensificada, dependendo das intenções e tensões pessoais e sociais envolvidas, interpretadas ou percebidas, “pois são duas subjetividades imediatas que se conjugam, tanto para esclarecer, quanto para confundir as pistas.” (VOLDMAN, 2006, p. 37). No entanto, mesmo que não exista a presença física de um ouvinte, não há como fugir do “outro de dentro” ou da interioridade que nos escuta, nem do “outro social” ou das influências do contexto cultural sobre pensamentos e tomada de posições. Kramer e Souza (1996, p. 28) explicam que:

[...] os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa autobiográfica variam com o interlocutor. Situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. Tal ocorre porque a palavra não pertence unicamente ao falante, uma vez que o ouvinte também está presente de algum modo no enunciado, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra daquele que conta sua história.

O que significa pensarmos a narrativa (auto) biográfica na perspectiva de uma pessoa que atua na profissão professor? Nos seus estudos acerca da vida e o ofício dos professores, Bueno (1998, p. 29) afirma que “o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”. Pela revisão de si por meio de memórias narradas, conceitos desatualizados e práticas estéreis pelo tempo de vida profissional não reflexiva, podem ser retomados, com o propósito de rupturas, atualizações ou mesmo ratificações.

Os professores narram de vários lugares. Dentre eles, a sala de aula ganha destaque por ser o espaço de sua prática profissional e por onde transitam durante significativo tempo de suas vidas. Muitos habitam a escola desde a infância, quando recebiam cuidados na creche, até a sua aposentadoria, após o longo exercício da carreira docente. Nenhum outro profissional pode falar com tanta pertinência experiencial dos processos escolares de ensino como o professor. Do compartilhar do cotidiano docente brotam muitas experiências organizadas em histórias e compartilhadas com seus pares durante os intervalos, na sala de professores, no início e no fim do expediente.

Pensando o cotidiano escolar, Alves (2008) estudou imagens e narrativas de professores e considerou o potencial formativo pedagógico do *narrareescutar*<sup>9</sup> histórias de vida docente. Em suas palavras:

Estas histórias diferentes e complexas, tanto quanto as imagens que as tecem, formam também um rico manancial pedagógico com o qual *aprendemosensinamos* nossas práticas docentes a outros e a outras que, como nós, estão na escola trabalhando e aprendendo, *aprendendoensinando* (FERRAÇO, 2005). Têm permitido, assim, intensa troca de experiências entre os docentes e indicam, também, a possibilidade da análise *dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva* (THOMSON, 1997, p. 52) para quem deseja conhecer, através da pesquisa, a história dos cotidianos escolares (ALVES, 2008, pp. 135-136).

As narrativas servem não apenas às pesquisas acerca do cotidiano escolar ou da prática docente. Também trabalham na construção da identidade profissional. Como entendemos, na tomada de consciência de si por meio dos relatos quanto os caminhos vividos até à profissão, existe um processo de pesquisa-formação que marca a abordagem (auto) biográfica ou o

---

<sup>9</sup> Transcrevo a nota de rodapé onde a autora explica a junção entre as palavras narrar e escutar: “A escrita desses termos - e de outros, tal como é feita aqui e em outros trechos desse texto – tem como objetivo mostrar que só podem ser compreendidos um em referência ao outro e jamais de maneira oposta e mesmo dicotomizada, como nos ensinaram com as ciências modernas” (ALVES, 2008, p. 133). Nilda Alves ainda usa os neologismos *espaçotempo*, *aprendizagemensino* e *praticantedocente*.

trabalho com histórias de vida. Neste pressuposto, Rollemberg (2003) pesquisou “como professores constroem sua identidade social profissional por meio do discurso, mais especificamente, das narrativas de histórias de vida”. Ela explica que:

Ao se engajarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os sujeitos refazem o caminho por eles percorrido até o momento e repensam sua história passada. Nesse processo re-elaboram também seu discurso, se reposicionam e até reconstróem sua identidade profissional entre outras identidades sociais (ROLLEMBERG, 2003, p. 253).

As questões de gênero também aparecem na reflexão de Rollemberg acerca da identidade construída no discurso. Ela pensa as imagens positivas e negativas construídas socialmente acerca da mulher professora, tecendo a ideia de que “a identidade de gênero aparece como mais uma das múltiplas faces de nossas identidades que atuam na caracterização das identidades profissionais” (ROLLEMBERG, 2003, p. 253). Segundo a autora, seria importante considerar a voz feminina para compreender a dinâmica da vida de professoras, considerando que muitas acumulam junto à profissão outras funções sociais.

A construção dos discursos tem como base o próprio contexto dos sujeitos envolvidos. Isso implica o entendimento de que existe forte influência da relação entre os pares na constituição da identidade profissional. Na reflexão derivada da sua pesquisa, Rollemberg (2003, p. 254) admite que:

[...] o próprio entendimento que eu, entrevistadora, e minhas colegas, narradoras, temos de nossa relação como amigas e colegas de trabalho, influencia na posição que ocupamos no discurso e na construção das identidades profissionais, pois compartilhamos a mesma realidade profissional.

Como foi destacada anteriormente na introdução deste trabalho, essa interação entre entrevistado e entrevistador na narrativa é pertinente a esse tipo de pesquisa, pois o foco não está propriamente nos sujeitos isolados, mas no processo compartilhado, ou seja, na dinâmica (auto/hetero) formativa ocorrida na entrevista e nos trabalhos dela decorrentes.

### **2.2.2 QUEM TEM MEDO DA SUBJETIVIDADE?**

A tão almejada “neutralidade científica”, no campo das ciências sociais, é uma falácia. De qualquer maneira que se vá ao campo, fica-se enredado pela estrutura e pela dinâmica do mesmo. Do mesmo modo, o mundo acadêmico, ao qual pertencemos, não permanece tampouco infenso às tensões, jogos de poder e

utilização estranha dos resultados das pesquisas. Mas nada disso constitui obstáculo, muito pelo contrário. É pela assunção dessa complexidade e dos seus paradoxos que podemos esperar chegar a um conhecimento razoável da sociedade que estudamos e talvez, até de nós mesmos... (Augras, 1997, p. 35).

Outro elemento formativo importante na dinâmica da abordagem (auto) biográfico é a subjetividade. No entanto, segundo Placco e Souza (2006), uma das “pedras no meio do caminho” deste conceito é o modo vago como é apresentado pela psicologia. As diversas linhas, como as cognitivas e comportamentalistas, usam-no como se os sentidos das diversas definições caminhassem para a mesma direção. Ora, essa indefinição gerou uma névoa conceitual presente no cotidiano da linguagem social e produziu uma compreensão que coloca “subjetivo” e “obscuro” como sinônimos. Em outras palavras, no dia a dia quando alguém afirma ser algo “muito subjetivo” utiliza-o para referir-se a um objeto de difícil entendimento ou então cai em um relativismo confuso. Com vistas a clarear o seu significado, abordamos brevemente aqui o conceito utilizado em nossa pesquisa.

Segundo Barros (2009), a obra *Fenomenologia do espírito*, escrita por Hegel em 1807, marca o surgimento das ciências humanas. É nela que o termo *subjetividade* foi usado, primeiramente para definir a característica inerente ao homem, determinada pelo espírito absoluto e, ao mesmo tempo, influenciada pelo tempo e o lugar do sujeito. É dela que emergem as propriedades do Ser, como a autoconsciência e o desejo. Essa noção contribuiu, desde o início, para que a filosofia do conhecimento representasse a separação entre o espírito que conhece e o objeto conhecido, pressuposto fundamental da racionalidade moderna.

Em sua etimologia a palavra *sujeito* (do latim *sub-jectum*) remete à ideia de algo que está abaixo (*sub*), ou seja, no interior humano. Nesse caminho etimológico, o termo “*subjetivo*” traz a noção de algo “que se passa exclusivamente no espírito de uma pessoa, ao passo que *subjetividade* representa a qualidade do que é subjetivo” (BARROS, 2009, p. 27). É uma concepção que contrapõe a de “indivíduo” (do latim, *individuus*, não divisível) por reconhecer o homem como um ser multipartido.

Somos um poço de contradições, divisões, conflitos, mas foi o uso corriqueiro que deu ao termo indivíduo um lugar que não é o mais indicado para o campo de ação das ciências humanas. É preferível falarmos em pessoa ou, o melhor para nós, sujeito (BARROS, 2009, p. 27).

Outro conceito nas ciências humanas contraposto pela ideia de subjetividade é o da objetividade. O observável, o verificável e o comensurável tão cobiçados pelas ciências positivas têm suas verdades aparentes e de superfície questionadas por não considerarem a

constituição da interioridade ou a essência humana dos sujeitos envolvidos, ou seja, “as instâncias psíquicas (eu, isso e supereu), a realidade externa internalizada de maneira própria e única, o desejo singular que possibilita que o ser humano se torne sujeito” (BARROS, 2009, p. 28).

Mas afinal, o que é subjetividade? Nas palavras de Barros (2009, p. 26), compreende “o que há de mais íntimo e singular ao sujeito: a memória dos acontecimentos de sua vida, a forma específica de estabelecer laços com os objetos tomados como exteriores a si, seja o próprio corpo, sejam os outros próximos”. É um conceito que põe as experiências únicas armazenadas e revisitadas na memória, a consciência de si e do mundo em o sujeito vive e as relações sociais e pessoais que alimentam suas ações como centrais para o entendimento de sua formação profissional, pessoal, humana.

Diferente das abordagens e metodologias que combatem a subjetividade, o trabalho com as autobiografias reconhece a sua pregnância como elemento próprio ao homem e explora suas potencialidades investigativas e formativas.

O conhecimento não tem o outro por objeto, mas sim a interação inextricável e recíproca entre o observador e o observado. Torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação; conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais for integral e intimamente subjetivo (FERRAROTI, 2010, p. 49).

Neste tipo de pesquisa, há uma presença ativa e consciente do sujeito. Essa consciência do próprio processo vivido é necessária para a formação. Caso contrário, cairá em adestramento. O sujeito nasce quando “a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2010, pp. 78-79). Assim, a formação “depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele” (DOMINICÉ, 2010, p. 95). O método (auto) biográfico explora a história de vida para trabalhar o interior da pessoa, e “surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que considero formadores para os adultos” (FINGER, 2010, p. 121).

Para nosso trabalho, Augras (1997) oferece uma visão potencializadora acerca da presença da subjetividade nas pesquisas que exploram as fontes orais. Para ela, os elementos subjetivos presentes no contexto que cerca uma entrevista não devem ser entendidos como um problema, mas como possibilidades de conhecimentos desveladores: “A memória, como

sabemos, não é fiel aos fatos. Mas a subjetividade pode também ser considerada como ganho: é quem produz o testemunho vivo, a *rememoração*” (AUGRAS, 1997, p. 27).

Na pesquisa com as vozes dos sujeitos históricos, é necessário considerar tanto a subjetividade de quem narra, a de quem interpreta e também de quem pergunta e registra. Assim:

É preciso assumir: nenhum depoimento pode ser considerado como rigorosamente fiel a tão almejada “verdade dos fatos”. Pois todo testemunho é, antes de mais nada, *autobiográfico*. Implica a *rearrumação* de várias lembranças. Provoca um trabalho de construção que transforma longínquas reminiscências em um discurso organizado e razoavelmente lógico. A partir do momento em que a pessoa foi convidada para dar o seu depoimento, ela repensa o assunto e, aos poucos, vai elaborando o seu discurso. Isso não ocorre apenas em entrevistas, mas até mesmo na resposta de questionários, quero dizer, correndo o risco de desfazer ilusões, questionários “objetivos”, com perguntas “fechadas” (AUGRAS, 1997, p. 28).

Augras identifica a impossibilidade de objetividade nas pesquisas do humano. Em um questionário chamado “fechado”, a própria redação da pergunta já influencia a resposta dos pesquisados. Ora, a autora reconhece a própria postura física dos entrevistadores como um fator de ação sobre o modo de respostas e sobre a própria opinião dos respondentes.

A autora leva-nos a entender que a estruturação dos fatos de memória é que deve protagonizar o interesse da pesquisa com a oralidade. A identidade dos sujeitos está ligada ao grupo de pertença. Assim, suas respostas estão conectadas com as de vários membros e, por isso, buscará um discurso que seja coerente com o contexto de suas vivências. Para Augras, essa trama intencional não é vista como algo desvantajoso, mas, pelo contrário, “as confusões, as “mentiras”, as omissões, põem em evidência o jogo das tensões e, de fato, constroem um discurso que, em sua incoerência, é o puro retrato da realidade” (AUGRAS, 1997, pp. 29-30).

Amparada em Ferraroti, Augras entende que “cada pessoa é como que uma *maquete* de sua sociedade”. Tal proposição sustenta epistemologicamente o método (auto) biográfico. Portanto, podemos entender que na entrevista estão entrelaçadas tensões e representações da realidade que saltam e também escapam aos olhos, ouvidos e pensamentos do entrevistador e do próprio entrevistado. Há a preocupação com a própria autoimagem, a aceitação por parte dos outros, inclusive o outro que pergunta. Essa aceitação de si vem à tona pela reflexão consciente acerca da própria vida. Portanto, pode acontecer que:

[...] o entrevistado acreditava que pensava determinada coisa, e, de repente, vai se descobrir dizendo algo novo, e isso, obviamente vai modificar a maneira como ele se vê e até mesmo o seu comportamento (AUGRAS, 1997, p. 30).

A leitura de Augras ensina-nos que, para a entrevista fluir, os dois sujeitos envolvidos em sua dinâmica precisam compartilhar crenças como, por exemplo, a existência de uma história real, de fatos e dados. A crença compartilhada na “veracidade” destes elementos é essencial para que o testemunho seja construído e aceito.

A compreensão do conceito de subjetividade, suas respostas à individualidade e ao ideal da objetividade, sua aplicabilidade à pesquisa (auto) biográfica e pertinência prática para as entrevistas com as vozes das professoras, sujeitos da pesquisa que culminou nesta dissertação, fundamentam nossas compreensões e legitimam este trabalho de pesquisa-formação com memórias e narrativas de formação docente.

### **2.2.3 A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA**

Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza (JOSSO, 2010, p. 71).

A profissão docente é um trabalho fundamental para a vida social. Aos professores foi atribuída a função de educar o ser nas diferentes fases da vida. O seu papel social de mediar a relação entre o homem e o mundo do saber - seja bibliográfico, experiencial, interacional, escolarizado -, e o olhar sobre a própria formação - no sentido expandido que trabalhamos aqui, ou seja, não apenas construída nos conteúdos, metodologias e avaliações da academia, mas na história do seu *ser* – se impõem para uma prática de ensino que produza um conhecimento emancipatório (SANTOS, 2000) que favoreça a autonomia do aprendente (FREIRE, 1996) e também a satisfação pessoal do sujeito professor (JOSSO, 2010).

A experiência reflexiva trabalhada por Pineau (2010) acrescenta um constructo teórico significativo para a nossa pesquisa-formação com os sujeitos autores de suas concepções e práticas. Ele traz as noções da *autoformação* (experiências reflexivas vividas pelo e no eu), da *heteroformação* (compreendendo que a existência é partilhada e é nesse contato que os homens retroalimentam-se de conhecimentos) e da *ecoformação* (onde o mundo, o cosmos e a cultura se tornam fontes que estimulam a criatividade das artes e a técnica geradora de tecnologias).

Em sua teoria a formação, é atravessada e questionada por “[...] uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma

pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser” (2010, p. 101). Estas dimensões formativas explicam a compreensão lúcida de que “para termos em conta a formação permanente, devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros e a natureza” (PINEAU, 2010, p. 116).

Por entendermos a autoformação como inseparável da hetero e da ecoformação, abordamos este conceito como essencial ao trabalho (auto) biográfico desta pesquisa. Para nós, o viver a autoformação docente implica ser pesquisador de si mesmo, percebendo conceitos, práticas e atitudes que geram resistências, carências e potencialidades ao longo da história pessoal-profissional. É uma questão que envolve não apenas a apropriação teórica dos conteúdos, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, mas a consciência dos percursos que as estruturaram ao longo do tempo.

A intimidade com o próprio percurso formativo possibilita uma maior clareza acerca das imagens, valores e sentimentos constituídos e apreendidos nos diversos espaços de aprendizagem, lugares de interação com outros sujeitos históricos que, por meio da revisitação deliberada de memórias educacionais, são reconhecidos como mestres em nossas vidas. Quando pensamos nesses mestres, a memória evoca pais, avós, irmãos, sacerdotes, treinadores, colegas de classe, professores. Na intensidade das relações interpessoais, cada um deles contribuiu com posturas, princípios e estratégias internalizadas muitas vezes de forma involuntária. A autoformação por meio das narrativas de si traz “para fora” esses ensinamentos de modo que a sua apropriação pelo sujeito possibilite desenvolvê-los, reavaliá-los ou transformá-los.

A autoformação acontece na vida porque a educação permeia toda ela. Como nos esclarece Brandão (1995, p. 7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...] todos os dias misturamos a vida com a educação”. Entendendo a educação como prática social, é possível afirmarmos que muitos dos atributos que compõem a natureza do trabalho docente foram aprendidos nas diferentes esferas da vida social.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ, 1990, p. 167 *apud* NÓVOA, 2007, p. 24).

Aprendemos e ensinamos na escola da existência. Dela apreendemos estratégias mentais, relacionais e volitivas utilizadas para tornar compreensível e assimilável o conhecimento necessário às situações do cotidiano. A sensibilidade herdada de uma mãe carinhosa, a engenhosidade de um amigo, o senso solidário de um pastor, a disciplina de um técnico de futebol ou a destreza oratória de um professor são habilidades-referência que constituem o ser pessoal e também estão vívidas na dimensão profissional de um docente.

Nesse sentido, o reconhecimento do “eu professor” faz-se imprescindível para uma prática educativa humanizadora, pois, como afirma Nóvoa (2007, p. 17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Admitir o professor como o principal agente da dinâmica de construção de si não significa que seja o único. A própria formação crítica construída no compartilhar do percurso com os outros referenciam posicionamentos que favorecem esse processo. Assim, a consciência de si não implica a negação dos outros nem apoia uma postura de omissão ao contexto temporal, político e cultural em que vive sua história pessoal. Esta é apenas uma micro-história no sentido de estar articulada, emaranhada e comprometida com um processo maior, percebido por uma “hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTI, 2010). Ora, conforme Josso (2010), a formação é experiencial e acontece no movimento dialético singular plural entre o individual e o coletivo, no plano psicossomático e sociocultural. Em suas palavras:

[...] a formação experiencial designa a atividade de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2010, p. 56).

Cabe ao professor sujeito da própria formação superar a programação de uma prática profissional que assume contornos de “memória-hábito pedagógica”, automática, não consciente da continuidade, da necessidade do refazer-se e do desenvolver-se, deliberações tão preciosas no mundo do saber.

O trabalho metodológico “história de vida em formação” elaborado por Josso (2010) ofereceu-nos recursos conceituais (“tomada de consciência”, “experiência formadora”, “pesquisa-formação”, “momento charneira”, “recordação referência”, “capital experiencial”, “narrativa de formação”, etc.) e metodológicos (como a construção da narrativa oral da história pessoal de formação) pertinentes a esta pesquisa. O seu pensamento também atraiu-

nos com relação ao objetivo de sua abordagem: “transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um momento de lucidez” (JOSSO, 2010, p. 84).

O fomento de Josso (2010) acerca a centralidade do sujeito (adulto) em sua própria formação, ilustrada nas três perguntas que traçaram os passos de sua investigação-formação (que é a formação do ponto de vista do sujeito? como se forma o sujeito? como aprende o sujeito?) nos serviu para pensar a visão, a forma e o processo de aprendizagem destacados pelas abordagens (auto) biográficas.

Em Josso (2010b), a temporalidade é um aspecto notável. Ela reconhece a “copresença do passado, presente e futuro, tanto na formação dos sujeitos como nas atividades educativas em geral” (2010b, p. 62). A importância da consciência do/no/para o processo de formação do sujeito por meio da biografização dos processos educativos permite olhar como o adulto aprende a aprender.

Podemos ilustrar essa questão levantada por Josso por meio da compreensão de uma atividade de pesquisa acerca *a aprendizagem do adulto professor* vivida por um grupo de professores formadores da PUC – SP liderados por Placco e Souza (2006). Entre os 15 profissionais foram trabalhados, por meio de narrativas autobiográficas, temas como a função da memória na aprendizagem dos adultos, a subjetividade, metacognição e os saberes da docência. Elas discutiram com pertinência questões acerca da narrativa no processo de aprendizagem destes profissionais e elencaram movimentos ou processos que fazem parte do aprender docente, classificando-os como fatores e motivos internos (como compromisso, necessidade e curiosidade) e externos (como natureza do conhecimento, contexto sócio-político pedagógico e respeito à diversidade cultural).

Por meio de uma investigação que partilhava biografias no interior do grupo, os professores entenderam que a disponibilidade para o novo e para o reconhecer-se, o domínio da linguagem, a flexibilidade e a sensibilidade seriam condições necessárias à aprendizagem docente. Identificaram a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação como aspectos importantes na educação dos adultos, sendo este último entendido como uma ação consciente da busca formativa. O grupo pode concluir que a aprendizagem do adulto professor “decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos” (PLACCO E SOUZA, 2006, p. 19).

Mesmo que Josso aponte diferenças entre as histórias de vida e as biografias educativas<sup>10</sup>, ainda presenteia-nos com elementos conceituais-metodológicos que as aproximam. A nosso ver, ambas trabalham com momentos reflexivos para constituição de material (oral e/ou escrito) que exige “atenção interior” e que impõe a responsabilização do educando sobre a aprendizagem em curso.

A descoberta da *singularidade dos percursos de formação* é outro momento proporcionado por estas pesquisas de primor formativo. Neste item, destacam-se a presença da subjetividade nas narrativas, as interpretações que fazem de suas experiências e como exploram as vividas por outros para criar critérios autopoieticos de constituição da própria imagem docente, reorientando posturas, conceitos e atividades. Podemos entender também que o trabalho (auto) biográfico inclui, como um dos seus fundamentos, a consideração *dos percursos aos processos de formação*. Tanto nos seminários articulados por Josso quanto nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa, é possível ouvir “o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito” (JOSSO, 2010b, p. 73) por meio de suas escolhas e narrativas em torno de assuntos que explicitaram resistências, confrontos e tantas outras reações, posturas e sentimentos. Apesar de trabalharmos na nossa pesquisa com as professoras de modo individual, o exemplo do procedimento grupal de Josso nos seminários contribuiu, oferecendo um modelo de percurso que foi referência para as entrevistas realizadas.

Moita (2007) é outra autora que fundamenta a abordagem (auto) biográfica para a autoformação de professores. Ela justifica a opção pelo trabalho com biografias, considerando o valor heurístico entre o individual e o cultural coerente e pertinente ao seu objeto de pesquisa. Para ela, “Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano” (2007, p. 117).

Por meio de sua pesquisa acerca dos “percursos de formação e de trans-formação”, fortalece a reflexão a respeito da identidade profissional como “um sistema de múltiplas identidades”. A sua hipótese é a de que:

[...] essa identidade vai sendo desenhada *não só à partir do enquadramento intraprofissional* mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 2007, p. 116).

---

<sup>10</sup> A globalidade das primeiras é substituída pelo enfoque no processo de reflexão que possibilita a construção da narrativa com teor educativo dirigido.

Os sete pressupostos enumerados pela autora forneceram-nos uma visão geral acerca da riqueza metodológica da abordagem:

1. O saber compreensivo e hermenêutico nos discursos dos narradores.
2. A não formulação de hipóteses para verificação dá lugar a eixos temáticos para explicitação e delimitação do campo.
3. A análise interpretativa sem violar as vozes consentidas dos sujeitos.
4. Valorização da singularidade para compreender elementos gerais.
5. Reconhecimento da implicação ética entre os participantes e do cuidado com ela.
6. Relação de colaboração entre os participantes para a qualidade da pesquisa.
7. O caráter formativo que alcança todos os envolvidos na pesquisa.

Em sua pesquisa acerca do percurso de vida da professora Maria, Moita (2007), dá-nos um exemplo significativo do fazer biográfico. As etapas da vida, os dilemas internos, as decisões em níveis pessoal e profissional, as circunstâncias de rupturas e regressos analisados ofereceram referências para organizarmos as vozes e interpretações no terceiro capítulo da dissertação. Fundamentada em Dominicé, a autora considerou os *processos parciais de formação*, considerando os temas da dependência e da autonomização em relação à família de origem, à afirmação da alteridade e à co-formação, à identidade progressiva com a profissão, à reapropriação de sua vida. Outro aspecto interpretado da formação da professora Maria diz respeito a sua interação entre o espaço de vida profissional e o familiar e social. Nele misturam-se posturas, conhecimentos e práticas das funções de esposa, mãe e professora.

Por meio do pensamento de Moita (2007), reconhecemos a singularidade de cada percurso e dos processos (externos e internos) da formação. Entendemos também que, em algumas funções e circunstâncias eles se tocam, aproximam-se. Questões como gênero, faixa etária ou fase profissional (inicial/final) podem ser consideradas nessa perspectiva. No caso da nossa pesquisa, procuramos visualizar em que se “tocam” os percursos de vida de professoras que vivem o processo de inclusão digital na escola pública, buscando ouvir experiências que possibilitaram uma visão ampla e contextualizada dos seus processos de autoformação.

Para prosseguirmos em nossa reflexão, ainda é essencial inserirmos o apelo de Goodson (2000) de dar voz aos professores nas pesquisas que tratam sobre suas vidas. Ele argumenta que, ao invés dos estudos e a formação centrarem-se nas práticas docentes, precisam considerar “o ingrediente principal” que é “a voz do professor”.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esta facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2000, p. 71).

Cinco argumentos são postos para defender a pertinência de se ouvir e estudar as histórias de vida dos professores: a consistência dos discursos acerca das práticas e a própria vida, as experiências e o ambiente sociocultural onde vivem como elementos formadores do eu, o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, pois entende, assim, como nós, que este influencia diretamente os modelos de ensino e prática educativa, os ciclos de vida e o contexto dos estágios decisões relativas à carreira.

A pertinência do pensamento de Goodson em seu estudo acerca das histórias de vida dos professores e o desenvolvimento profissional ainda nos chama a atenção para a necessidade de um olhar sensível ao centro de gravidade dos professores, ou seja, suas prioridades enquanto pessoas. Como afirma Nóvoa (2009, p.15):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

### **2.3 UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL PELO FAZER DOCENTE CONSCIENTE NA ESCOLA**

A energia pulsante e potencialmente explosiva das inovações e transformações na sociedade atual criam novas exigências, não cobertas pela forma tradicional de se trabalhar e de se pensar educação. Em um mundo de velozes e constantes mudanças nas esferas do conhecimento é preciso que, sobretudo, o sujeito conheça a si mesmo para poder situar-se em meio aos novos e inesperados desafios que a sociedade tecnológica apresenta. Conhecer a si mesmo, conhecer suas próprias (antigas e novas) potencialidades e particularidades. Um movimento contínuo para formar-se através da comunicação permanente com os mais diversos elementos da natureza. Este é o grande desafio para as novas escolas, novas metodologias, novos mestres (KENSKI, 1997, p. 92).

Quando decidimos pensar a trajetória (auto) biográfica do sujeito professor, tentamos contextualizar suas lembranças em um tema que fizesse parte de sua vida, das políticas educacionais que orientam suas práticas e do tempo histórico-cultural em que está inserido, e

também dentro de um foco de investigação que fosse do nosso interesse como pesquisador. Assim, optamos pela inclusão digital como tela de fundo ou mote temático para dialogar com as narrativas (auto) biográficas acerca da formação de aprendizagens pessoais e profissionais das professoras entrevistadas.

Como veremos, no próximo capítulo, a tomada de consciência de suas trajetórias de vida ou dos próprios percursos formativos serve aos sujeitos narradores como recurso para o olharem-se no tempo e o sensibilizarem-se a uma prática inclusiva no ambiente escolar. Essa compreensão alcança a nossa intenção de conectar a dinâmica da pesquisa (auto) biográfica com a sociedade da informação, mais precisamente as narrativas de autoformação docente com o processo de inclusão digital. E para entender melhor o cenário histórico que acomoda tanto as professoras como os alunos, além do pesquisador e dos leitores de nossa dissertação, expomos aqui algumas tessituras conceituais acerca do atual momento do mundo no que diz respeito às consequências da inserção das TICs em todos os setores da sociedade. Entre eles destacamos o âmbito educacional por considerarmos que abriga a escola, as práticas pedagógicas e o sujeito professor, três elementos de nosso interesse articulados nesse tópico da dissertação.

### **2.3.1 INCLUSÃO DIGITAL COMO CONSEQUÊNCIA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

A ideia de inclusão digital é basilar em nosso trabalho e seu uso resulta da compreensão e apreensão dos conceitos de Sociedade da Informação e de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)<sup>11</sup>. A íntima relação entre estes três conceitos nos incita a pensar em questões como: Por que possibilitar o acesso às tecnologias da informação e da comunicação? Quem afirma que para viver bem na sociedade contemporânea é necessário incluir-se no mundo digital? Seria mesmo papel da instituição escola e do profissional professor oferecer tais conhecimentos? Estas questões inquietam profissionais docentes comprometidos com um trabalho de qualidade e com a construção de um senso crítico, humano e transformador em seus alunos.

Castells (2003) contribui para pensarmos essas questões por meio de suas pesquisas no contexto norte-americano e global. Ele entende que a inserção no mundo dos computadores e

---

<sup>11</sup> Para rever os conceitos de inclusão digital, TICs e Sociedade da Informação consultar notas de rodapé 1, 2 e 6.

na rede mundial já é um fator que repercute na vida das pessoas tanto no âmbito pessoal quanto no social e político. O mundo está se digitalizando e, assim como aconteceu na imprensa de Gutemberg, quem resistir ou não dispor de acesso qualificado sofrerá consequências, principalmente na economia, mas também na cultura, na educação e nas relações políticas.

A preocupação de Castells chama a atenção para a ideia de que as sociedades com estruturas não informatizadas ou carentes digitalmente sofrem o risco de um futuro colapso de miséria econômica e social. Terá ele razão? Ou será um discurso simplista e apocalíptico? O sociólogo procura evitar tais estigmas, chamando a atenção para o processo global de desenvolvimento sustentado por um conjunto de forças políticas e econômicas que corroboram para essa ideia.

Para Castells (2003), a lógica de interconexão e o alcance global da nova economia concorrem para um mercado mais seletivo porque mais próximo. Essa economia baseada na internet põe educação, informação, ciência e tecnologia como principais fontes de valor social. Nela também é notável a força de alcance global das crises financeiras de sistemas econômicos unificados, em que as novas tecnologias, novos sistemas de produção, novos mercados e novas estruturas institucionais atuam nas relações comerciais. É um movimento que também atinge o homem do campo, provocando o seu empobrecimento ou seu êxodo. Em seu interior, os governos sofrem crises derivadas da coação de instituições supranacionais como o FMI e grandes segmentos que não conseguem participar do setor produtivo criam artifícios criminosos por meio de redes transnacionais. Nessa esfera, há um enfraquecimento das instituições políticas pelas crises de legitimidade que, quando em extremo, se desenvolvem em banditismo e guerras civis com consequências como massacres em massa, êxodos em grandes proporções, fome e epidemias (CASTELLS, 2003).

Castells (2003) e outros teóricos<sup>12</sup> assumem que o acesso à Internet e ao computador é sim um fator potencial para tamanho estrago nas relações sociais mundiais. Mas essa conclusão depende do ponto de vista por onde se observa os fenômenos sociais envolvidos na interação comunicacional por meio das redes. A questão maior não se limita em apenas focar o número de computadores com acesso, mas a função da conexão ou a compreensão da Internet como “a ferramenta tecnológica e a forma organizacional que distribui informação, poder, geração de conhecimento e capacidade de interconexão entre as diversas esferas de

---

<sup>12</sup> Ver Lévy (1993), Moran (2007), Warschauer (2006) e Silveira (2005), Demo (2006) entre os que se destacam nesta compreensão.

atividade”, em que “estar desconectado ou estar superficialmente conectado com a internet equivale a estar à margem do sistema global, interconectado” (CASTELLS, 2003, p. 213).

De forma geral, entendemos, por meio de Castells, que a sociedade da informação, da comunicação ou em rede, move-se em sustentação de uma estrutura de relações que exige conhecimentos e habilidades quanto a esses meios de comunicação. Somente conhecendo o mundo digital por dentro é que podemos nos posicionar em relação a ele. Quando isso não acontece pelas diversas razões que também excluem socialmente, o que pode ocorrer pela alienação desses processos comunicacionais é o aprofundamento da desigualdade já presente no mundo sem internet.

Nas pesquisas analisadas, Castells (2003) observa o movimento de uma “divisão digital”, entendendo-a por meio da “desigualdade de acesso à internet”. Nessa perspectiva, afirma que:

A diferenciação entre os que têm e os que não tem Internet acrescenta uma divisão essencial às fontes já existentes de desigualdade e exclusão social, numa interação complexa que parece aumentar a disparidade entre a promessa da Era da Informação e sua sombria realidade para muitos em todo o mundo (CASTELLS, 2003, p. 203).

Entre teóricos que pensam a inclusão e a exclusão digital é lugar comum a compreensão de que o problema não pode ser reduzido apenas à disponibilidade de máquinas e tecnologias. É necessário reconhecê-las como pré-requisito para superação de tal condição. Nos estudos de Castells (1999; 2003), a conclusão de que o acesso diferencial à internet conjuga-se com a exclusão social considerou uma pesquisa no contexto estadunidense<sup>13</sup>, em que ele observou vários fatores sociais que impediam o acesso. As barreiras digitais estavam relacionadas a condições como a renda das pessoas, nível de formação, faixa etária<sup>14</sup> e situação profissional. Foi compreendido que, quanto melhor a situação dos indivíduos e grupos em relação a estes fatores, maior o poder de acesso.

Além desses elementos, chamou-lhe atenção a noção de que “a divisão étnica continuava sendo indicativa do fato de que a Era da Informação não é cega para cores” (CASTELLS, 2003, p. 204), pois os números de acesso foram maiores entre os brancos (50,3%) e asiático-americanos (29,3%) em relação a afro-americanos (49,4%) e hispânicos (23,7%). Uma variante apontou que, entre famílias desses dois últimos grupos, aquelas com

---

<sup>13</sup> Pesquisa realizada entre os anos de 1995 e 2000 pela Telecommunications and Information Administration, do Departamento de Comércio dos Estados Unidos.

<sup>14</sup> Segundo a pesquisa, “os adolescentes, como um grupo, tinham quase duas vezes mais acesso que indivíduos com mais de 50 anos”.

alto nível educacional dispunham de uma porcentagem de acesso muito maior<sup>15</sup>. Na pesquisa ainda foram consideradas diferenças de acesso por status familiar (solteiros, casados), gênero, geografia (urbana e rural) e pessoas com deficiências físicas.

Apesar do panorama acima, quando na equiparação dos dados entre os anos de 1998 e 2000, foi possível observar que as disparidades estavam em processo de redução<sup>16</sup>. Muitas razões colaboraram para isso. Entre elas a queda de preço dos computadores pessoais, a criação de softwares livres<sup>17</sup>, a difusão dos portáteis com acesso à internet (destacam-se os celulares e tablets), a disponibilidade em instituições públicas como bibliotecas, centros comunitários e escolas, além da informatização do ambiente profissional.

Castells (2003) apresenta uma perspectiva otimista de acesso ao computador e à internet, pois entende que assim como em cinco anos aconteceu nos Estados Unidos, a queda das divisões como a existente entre gêneros, entre áreas rurais e urbanas e entre grupos etários. Portanto, há uma tendência universal que concorre para o acesso por parte da maioria dos indivíduos, inclusive grupos minoritários. Mesmo com essas perspectivas otimistas, ele observa que a sofisticação do acesso tem sido um dos entraves ao ritmo de sua apreensão, principalmente para os grupos de menor nível educacional.

Ainda outro fator de desigualdade corresponde à baixa qualidade do acesso ou a ausência de um serviço de banda larga de alta velocidade, fazendo com que a defasagem técnica prejudique o desenvolvimento de processos sociais como o comércio e a educação, além de provocar profundas discrepâncias entre gerações, em que uma minoria de famílias tem o privilégio de acesso aos serviços de navegação avançados, enquanto outras crianças crescem em ambientes informáticos defasados.

Apesar da apresentação dos processos envolvendo a Internet como “pré-requisito para a prosperidade, autonomia e liberdade” ou como “receita de crise e marginalização”, com bom senso Castells (2003) entende que esses processos podem sofrer modificações e até inversões, considerando que, em última instância, dependem da ação humana.

O sociólogo fala em um novo tipo de educação, que possibilite acesso competente e principalmente o aprender a aprender, já que os sistemas informacionais tem um formato centralizado na curiosidade e autonomia dos seus usuários. No entanto, para ele o que existe, mesmo em países desenvolvidos, é um desequilíbrio educacional como resultado da distância

---

<sup>15</sup> Entre famílias afro-americanas o número aumentava para 70,9% e para as hispânicas 63,7%.

<sup>16</sup> Exceto no que diz respeito à questão racial, pois a diferença de acesso entre famílias afro-americanas e brancas apenas aumentou, fazendo Castells concluir que “a desigualdade racial continua a ser a marca distintiva dos Estados Unidos, e talvez de outros países, na Era da Internet” (p. 207).

<sup>17</sup> Programa e aplicativos disponibilizados gratuitamente na rede.

tecnológica entre escolas públicas e privadas, da qualidade na formação de professores, de uma pedagogia conservadora em sistemas escolares autoritários e de níveis diferentes de apoio familiar.

Na linha de pensamento de Castells (2003), percebemos a importância de políticas públicas que favoreçam uma escola com profissionais e práticas capazes de ampliar a consciência acerca da importância da dimensão educacional na Sociedade da Informação. Em um contexto de relações em que a mobilidade e o acesso à informação são recursos de poder, a formação dos professores e o aprendizado dos alunos junto às TICs exigem maior atenção. Basta observarmos como a difusão das tecnologias nos meios sociais alcançou os intramuros da escola. Ela tem alterado não só a sua estrutura física, mas também exigido revisão contínua do currículo, de posturas administrativas e, principalmente, de reflexões e transformações na prática pedagógica e na vida dos professores.

### **2.3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A INCLUSÃO**

Hoje, as novas gerações estão completamente ligadas à tecnologia e aos meios de comunicação. Elas fazem parte de uma cidade que não é só real, mas também digital. E nesse espaço você não é brasileiro nem italiano. Os jovens de hoje são criados numa sociedade digital. Para isso, educar para os meios de comunicação é educar para a cidadania. Daí vem a urgência de a escola se integrar a essa realidade (RIVOLTELLA, 2007, p. 16).

Na articulação entre os conceitos de Sociedade da Informação, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e inclusão digital, é possível reconhecermos a necessidade de admitir que vivemos em um contexto histórico em que a possibilidade e a qualidade de acesso à metalinguagem<sup>18</sup> por meio das ferramentas informáticas estão se tornando aspectos necessários para uma vida ativa e plena de cidadania. O perfil do cidadão hoje está se configurando com novos direitos e novas responsabilidades coletivas. No dizer de Moran (2007, p. 9):

Estamos caminhando para interconectar nossas cidades, tornando-as cidades digitais integradas com as cidades físicas. Nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e virtual. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.

---

<sup>18</sup> Uma linguagem que propõe explorar simultaneamente áudio, vídeo, imagem, texto e principalmente a interatividade.

Os educadores que vivem a escola não podem ignorar esse movimento de integração. Por isso, precisam trabalhar aspectos da dimensão humana determinantes para uma formação consciente e potencializadora da inteligência, das emoções, da interação que produz desenvolvimento social.

Assim pensando, devemos compreender a formação para o uso hábil e crítico dos meios digitais como um direito universal, e a escola pública como uma agência que o garanta. Mas por que a escola? Por a considerarmos uma estrutura pública capaz de oferecer, além do acesso gratuito e com qualidade a todos, uma orientação pedagógica voltada para a apropriação crítica do saber digital. Nesse sentido, além de uma instituição socializadora, a escola deve ser também esclarecedora, interessada em firmar, entre seus propósitos, o de oferecer educação integral e centrada no combate a todo tipo de desigualdade. Nessa direção, a educadora portuguesa Alarcão (2008) ilustra nossa percepção, pois quando pensa a relação entre professores, alunos e escola frente à sociedade da informação, identifica um novo tipo de exclusão social:

A sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida. As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. Sendo a literacia informática uma das novas competências, de imediato se coloca uma questão: a das diferenças de acesso à informação e da necessidade de providenciar igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a info-exclusão (ALARCÃO, 2008, p. 12).

Assim como Kenski (2012), entendemos que, para alcançar seus objetivos contemporâneos, como o combate à info-exclusão, a escola precisa de uma atualização que não se limite à estrutura física, mas que considere a mudança na leitura de mundo daqueles que a vivem:

É preciso considerar que as tecnologias – sejam elas novas (como o computador ou a internet) ou velhas (como o giz e a lousa) – condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (KENSKI, 2012, p. 76)

A superação de resistências arraigadas no engessamento de saberes enciclopédicos gerados pela pedagogia tradicionalista ou da ilusão tecnológica salvacionista precisa acontecer por meio de uma educação que pense no aprendizado permanente de uma pessoa. Isto é, atento, constante, crítico e flexível às mudanças dos contextos em que vive. Pensando a

função da escola na atualidade, Kenski (2007, p. 64) reflete acerca do perfil das pessoas que ela deve formar:

Formar pessoas flexíveis o suficiente para incorporar novos e diferenciados perfis profissionais: que tenham consciência da velocidade das mudanças e do tempo curto de existência de profissões novas e promissoras. Pessoas que possam reconhecer a fragilidade das conquistas sociais tradicionais – como o trabalho assalariado e os benefícios trabalhistas – e lutar contra ela. A escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação.

A sociedade da informação constitui-se um novo espaço para a escola e as malhas tecnológicas que se estendem da sociedade até ela provocam, dentre outras ideologias tradicionais, a perda do “status” dos professores como transmissores do conhecimento (KENSKI, 2007). Assim como acontece com a interatividade que move as novas relações profissionais e de gestão, o novo panorama de construção do conhecimento sugere uma interação permanente dos professores com seus alunos nas diversas situações de ensino.

Como aconteceu em outros tempos históricos, a educação escolar vive a tensão de desafios que precisam ser superados com a prudência necessária para a construção do conhecimento. E como aconteceu em épocas anteriores, como no caso da resistência de Sócrates ao registro das ideias no papiro por medo de “atrofiar” a memória, muitos dilemas cerceiam a escola. Entendemos que hoje o principal deles está relacionado ao sistema capitalista que procura encaixar a sociedade nos seus moldes de consumo. No entanto, assim como em eras anteriores, pensamos que o homem pode reagir no interior dos sistemas de controle, utilizando as tantas táticas de suas práticas cotidianas. De acordo com Certeau (1998, p. 39),

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Mesmo reconhecendo a importância das habilidades de acesso para o desenvolvimento profissional no jogo do mercado capitalista, acreditamos ser possível, por meio do uso crítico e criativo destes recursos, transformar aspectos excludentes, posicionando-se em favor da mudança (FREIRE, 1996). Nessa direção, entendemos, assim como Kenski (2007), que a

escola não deve se limitar a adaptar-se a questões ligadas à empregabilidade nem a normas e a competências instrumentais.

A escola deve, antes, pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem sujeitos da própria história (KENSKI, 2007, p. 66).

A argumentação de Libâneo (2007) acerca do compromisso da escola em prover a apropriação crítica da realidade ressalta a importância de uma postura pedagógica do professor apta a combater o mecanicismo na utilização desses recursos e de promover um ensino-aprendizagem que contemple o ser integral. Nesse mesmo sentido, Moran (2000, p. 15) afirma que:

O nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

O desafio para um novo ensino realça a necessidade premente de um repensar acerca dos conhecimentos teórico-metodológicos construídos na base formativa da profissionalização docente. No mesmo caminho de Imbernón (2009), compreendemos que a universidade traz sobre si a responsabilidade de proporcionar uma continuidade formativa de conhecimentos e habilidades contextualizadas com o tempo e a cultura dos sujeitos neles inseridos. Pensamos também que, ao mesmo tempo, ela deve promover um senso de autoformação que motive o professor a uma autonomia capaz de avaliar e buscar os recursos necessários para o exercício profissional satisfatório e socialmente proveitoso.

Para Moran (2000), nessa nova dinâmica de ensino-aprendizagem, o professor precisa agregar recursos formativos para atuar como orientador, não apenas no plano intelectual, mas também emocional, gerencial, comunicacional e ético. A ação pedagógica para o desenvolvimento dos educandos não pode se restringir aos aspectos técnicos das TICs, limitando as potencialidades educativas desses recursos a uma mera transmissão de informações acerca do uso das multimídias. Como já afirmava Freire (2001, p. 98),

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quem.

De acordo com Demo (2009), no cerne desse debate existe um confronto entre pedagogia e tecnologia, pois a primeira demonstra resistência alimentada por uma visão instrucionista que pensa as novas tecnologias apenas como ferramenta de reforço para a didática tradicional. Qual seriam as razões para que os professores resistam à utilização das TIC? Demo (2009, p. 96) aponta para o temor da substituição dos professores pelas máquinas, também reconhece a incoerência do discurso da “pedagogia da transformação que nada transforma” e indica, como ponto de resistência, o apego à didática obsoleta instrucionista.

Já segundo Lévy (1999, p. 157), o processo de atualização da sociedade por meio das tecnologias ocorre em uma velocidade tal que, “pela primeira na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletos no final de sua carreira”. Entendemos que isso acontece porque os criadores e aperfeiçoadores de tecnologia vivem um intenso processo de reconfiguração informática que tem alcançado os ambientes de trabalho antes dos espaços formativos. Em um mundo assim, Nóvoa (1991) afirma que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se num esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para transformação da escola” (NÓVOA, 1991 *apud* COELHO & AMARAL, 2008, p. 77).

Para evitar que as tecnologias sejam consideradas educativas em si e não apenas ferramentas manipuladas pelos homens, o professor Pedro Demo (2006) também defende a formação permanente dos professores. Entende-a como uma dinâmica de desenvolvimento profissional e pessoal que não deve se restringir ao ambiente escolar-formal, mas deve ser ampliada para a vida social. Nesse sentido, Demo (2006, p. 29) argumenta que:

Mais que armazenar conteúdos que logo envelhecem, é crucial aprender a pesquisar, questionar, elaborar, porque “aprendizagem tornou-se atividade para a vida toda” (Duderstadt, 2003:87). Na prática, todos precisamos nos tornar membros vitalícios de uma comunidade de aprendizagem, e que, com o tempo, não serão grupos específicos, mas a sociedade como um todo. Em vez de termos instituições centradas na aprendizagem, temos a sociedade inteira centrada na aprendizagem, tornando a formação permanente o próprio sentido desta sociedade.

Mas para que a escola, o professor e a pedagogia corroborem contextualizados e de forma transformadora a fim de cumprirem a sua função inclusiva na Sociedade da Informação que conhecimentos ou aprendizagens precisam ser trabalhados por meio dela?

Warschauer (2006) observou que, nos contextos de países com amplo setor de serviços, em que o nível de acesso à internet estava profundamente relacionado com o desenvolvimento econômico, as habilidades de leitura, escrita e pensamento continuam como

bases para o trabalho e a vida social. A qualidade desses processos é determinante para a utilização do computador e da rede de modo útil para produção e para o desenvolvimento de um conhecimento significativo para a vida.

A educação também ajuda a determinar como as pessoas usam a internet e os benefícios que elas obtêm disso. À medida que a internet alcance maior difusão, muito provavelmente seu uso será estratificado, com algumas pessoas lançando mão dela principalmente como dispositivo de entretenimento e outras para pesquisar e criar novos conhecimentos. A mera existência da internet não criará pesquisadores ou buscadores de conhecimento entre as pessoas sem base ou habilidades (WARSCHAUER, 2006, p. 152).

Da mesma forma que a educação e o letramento favorecem a inclusão digital, a internet e os conhecimentos informáticos podem expandi-los. Estes dois recursos entendidos como meios de aprendizagens possibilitam não apenas o uso operacional do hardware e do software, mas também contribuem para o aprimoramento da leitura, da escrita<sup>19</sup>, da ortografia, da pesquisa, do pensamento lógico matemático e do artístico. Enfim, de processos cognitivos. Podemos dizer, assim, que atingem diretamente o ritmo de produtividade pessoal tanto nas relações profissionais quanto nas pessoais.

Apesar dessa riqueza de possibilidades de aprendizagens que o acesso nos oferece, Warschauer (2006, p. 156) ressalta que o letramento por meio do computador<sup>20</sup> deve ser entendido apenas como um agregador de valor às habilidades cognitivas básicas do ser humano.

Em cenários educacionais, um problema comum abrange a forte ênfase no letramento básico por via do computador, separado das habilidades mais amplas referentes à redação, pesquisa e análise. Sem referência a conteúdo, objetivos, propósitos ou tarefas significativas, o letramento por meio do computador agrega pouco valor de aprendizado. [...] o conforto e a fluência com hardware, o software e os sistemas operacionais não são fim em si mesmos, mas elementos importantes de objetivos de aprendizado mais amplos, e como tal devem ser tratados (WARSCHAUER, 2006, p. 156).

Toda essa discussão faz-nos entender o desafio que o mundo tecnológico impõe à escola, à pedagogia e, principalmente, ao professor para compreender uma nova mentalidade construída a partir do contato com as máquinas de informação (LÉVY, 1993). A consciência

---

<sup>19</sup> Silveira (2005, p. 15) entende que “o computador ressuscitou a escrita após a supremacia das mídias audiovisuais, principalmente após o império da comunicação televisiva”.

<sup>20</sup> Além do “letramento por meio do computador”, Warschauer (2006) discorre sobre o “letramento informacional” relacionado à capacidade de seleção de informações; o “letramento multimídia” para a leitura de textos iconográficos e sonoros; e o “letramento comunicacional”, que “refere-se às habilidades interpretativas e de escrita necessárias para que as pessoas se comuniquem efetivamente mediante a mídia on-line” (p. 162).

acerca dos caminhos do mundo informatizado faz-se necessária para aperfeiçoar e inovar práticas pedagógicas docentes na escola, acompanhando o modo como os alunos têm acesso e como processam a informação disponível nos diversos ambientes virtuais/reais.

É importante posicionar-nos em favor da ideia de que o domínio das novas tecnologias não implica nem garante uma didática de qualidade. Isso porque o professor ainda continua na função de agente facilitador da aprendizagem na sala de aula. Apesar de todo seu potencial e pertinência quanto à vida do homem, os recursos digitais não dialogam com e nem acerca do saber. Somente os humanos têm subjetividade. Apenas nós podemos criar e recriar, interpretar e reinterpretar significados (DEMO, 2006). Isso nos faz reafirmar que os mecanismos tecnológicos devem ser pensados apenas como um, dentre vários instrumentos pedagógicos presentes nos processos educativos geridos pela pessoa do professor.

Conscientes do valor do “ser” (humano, pessoa, professor) sobre a “coisa” (a máquina) pensamos ser necessário aos cursos de Pedagogia e de licenciaturas formar profissionais aptos a desenvolverem, junto aos alunos, postura capaz de potencializar o melhor uso das TICs. Como afirma Pacheco (2008, s/n),

A formação dos professores tem que ser também no domínio das novas tecnologias, porque não pode prescindir-se daquilo que hoje é disponibilidade da informação, mas o professor não é descartável, precisa, sobretudo, ser formado para apoiar processos de pesquisa dos alunos, ajudá-los em uma análise crítica da informação, uma utilização muito mais potenciadora dessas máquinas que não se resume a mera utilização de posicionamento de texto ou jogos educativos.

Apesar da relativa facilidade do acesso às informações, a mediação do professor via escola continua imprescindível diante de um volume de dados e meios de comunicação que se multiplicam e alteram a dinâmica social. Esses profissionais precisam ter conhecimento destes múltiplos canais, de maneira que possam organizá-los e credenciá-los como conhecimento útil para vida social com cidadania plena.

Ainda uma última questão é fundamental para a nossa discussão neste tópico: entender a escola como um espaço pertinente para pensar conhecimentos que explorem os recursos digitais, sem, no entanto, ignorar valores necessários ao convívio em sociedade como, por exemplo, a solidariedade, a alteridade, a honestidade, a sensibilidade. A inexistência de um pensamento que humanize a mediação pedagógica implica o risco de promover uma dependência de mecanismos de estímulo-resposta que não provocam reflexão nem educação, mas apenas repetição ou uma “inércia tranquila”, que reduzem os movimentos, padronizam

gostos e fazem perder a “ligação viva e afetiva com a natureza e o mundo social” (GONÇALVES, 1994, p. 28).

### **2.3.3 AS (AUTO) BIOGRAFIAS: ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTEXTUALIZADA**

O crescente e frequente contato com recursos multimídias como projetores, notebooks, computadores, tablets, máquinas fotográficas, filmadoras digitais e celulares, além do acesso portátil às informações disponíveis nos mecanismos de busca da rede mundial de computadores e das interações promovidas por meio das redes sociais, ilustram bem a complexidade do ensino no Século XXI, bem como as exigências de formação contínua e ao longo da vida.

Em um contexto assim, entendemos que pensar a formação do professor implica refletir acerca da autoformação desse sujeito. Assim, é uma ação que não se limita apenas à reestruturação de suas práticas, mas, sobretudo, está relacionada à consciência da construção de sua identidade profissional profundamente vinculada a sua pessoa. Como nos ensina Kensi (1997, p. 94),

A prática docente, no entanto, não é aprendida apenas através de conhecimentos teóricos e metodológicos ensinados o curso espaço das disciplinas pedagógicas. Não o é, também, pela simples observação da prática de outros docentes em situações de estágio. A maneira de ensinar de cada professor é construída ao longo do tempo, junto com a vida, através de interações frequentes com tantos outros “professores”, em situações escolares e fora delas. Essas interações funcionam como marcas, modelos inscritos na memória e reapropriados, no momento de sua ação em sala de aula.

É certo que os educadores que permanecem fixados às bases iniciais da formação precisam aproximar-se de seus alunos e inclui-los na realidade dos laboratórios de informática, das salas de vídeos, de espaços e recursos tecnológicos inseridos tanto no cotidiano escolar quanto nas práticas sociais. No entanto, a aprendizagem, o manuseio da máquina de informações, a habilidade com os softwares úteis para a prática educativa e a intimidade com a *web* precisam ser vinculadas ao senso crítico e reflexivo, bem como a uma sensibilidade que considere os sujeitos da interação, para, assim, não apenas contextualizar o trabalho docente, mas, sobretudo, promover a motivação e o desenvolvimento cognitivo e relacional necessário para a construção do saber para a vida.

Entendemos que o trabalho de autoformação com narrativas autobiográficas como uma prática significativa para pensarmos a vida do professor no mundo contemporâneo, por nos oferecer um método de reflexão que considera não apenas habilidades e conhecimentos acerca de máquinas de seu uso e técnicas de sua prática, mas também quanto ao desenvolvimento da sua própria humanidade por meio da consciência histórica da própria vida.

A atuação docente, com consciência histórica de suas experiências formativas junto às TICs, oferecida pelo método (auto) biográfico apresenta-nos caminhos potenciais para uma prática profissional contextualizada, sensível, emancipadora e autoformativa. Em nossa compreensão, a revisitação das imagens de si configuradas na memória possibilita um olhar sobre o próprio percurso de vida, tomando-o como referência para um fazer pedagógico paciente e inclusivo que, como afirma Alarcão (2008, p. 17), estimule “não só conhecimentos, mas capacidades, experiência, contatos, valores”.

\*\*\*

As leituras e discussões tecidas acima nos possibilitam entrever o impacto das novas tecnologias e da internet sobre a nossa sociedade, especialmente no contexto do acesso à informação e da construção do conhecimento na escola. A Sociedade da Informação requer educadores conectados a essas novas tecnologias e aqueles que insistem em relutar contra o saber digital podem estar assumindo uma inflexibilidade limitadora da sua prática docente. Tal postura provoca limites na sua atuação como mediador pedagógico para a construção coletiva do conhecimento, pois os próprios educandos estão mergulhados em um oceano de informações, imagens, sons, conectividades, culturas, técnicas, linguagens, discussões e hábitos que precisam ser entendidos, considerados e refletidos a partir da prática pedagógica oferecida e vivenciada na escola. Em nossa concepção, será a partir do conhecimento de si nas rotas da Sociedade da Informação que o professor poderá ensinar com segurança os caminhos da navegação aos seus alunos.

Antes de iniciarmos o próximo capítulo, é importante reafirmarmos a proposição de que tomada de consciência dos processos de formação em um contexto tão dinâmico e desafiador para a prática docente colabora para ações de inclusão digital. A pertinência dessa ideia está no próximo capítulo, nas vozes que desvelam resistências e potencialidades, medos e desejos, dilemas e deveres, barreiras e espaços, vontades e sonhos.

### CAPÍTULO 3

#### **NARRATIVA DA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA DAS PROFESSORAS COMO RECURSO FORMAÇÃO-AÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

Após apresentarmos a trajetória (auto) biográfica do autor da pesquisa como um exemplo experiencial que contribuiu para a vivência das entrevistas e, posteriormente, o referencial teórico acerca da discussão que envolve a pesquisa (auto) biográfica vinculada ao contexto da inclusão digital na formação de professores, destacamos agora a interpretação das vozes das professoras acerca de seus percursos formativos em uma perspectiva que valoriza a rememoração, a autonarração e a reflexão quanto a suas histórias de vida e formação como uma alternativa para o desenvolvimento profissional docente e para o processo de inclusão digital.

Tomamos o cuidado de realizar a leitura de suas vozes (auto) formativas de forma sensível e interpretativa, no sentido de não violar as memórias e para garantir a construção deste documento acadêmico oficial. Assim, com a anuência das professoras entrevistadas que nos emprestaram vozes, memórias, tempos, experiências e enredos, observamos aprendizagens construídas e internalizadas ao longo de suas trajetórias de vida no contexto social e escolar da chamada Era da Informação.

Inicialmente apresentaremos as duas professoras colaboradoras da pesquisa. Após a identificação das professoras, consideraremos a constituição identitária docente de ambas, destacando, em seus percursos de vida e formação, eventos, pessoas, espaços, experiências, tempos e conhecimentos apreendidos no contexto familiar, na vida escolar, durante a graduação no curso de Pedagogia e no cotidiano coletivo de suas práticas atuais.

Depois da contextualização pessoal-profissional, escutamos, registramos e refletimos acerca de seus relatos, procurando identificar, em suas experiências de vida e em sua formação inicial acadêmica, práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, especificamente o computador e a internet.

Posteriormente, demonstramos conceitos e a prática de ensino de pedagogos (as) quanto ao uso das tecnologias na sociedade e na escola. Mostramos, ainda, os resultados iniciais nas ações das professoras que vivenciaram esta pesquisa (auto) biográfica e

publicamos suas escritas de si, contando-nos o que significou a experiência de falar, ouvir, ler e pensar sistematicamente acerca de si mesmas.

### 3.1 O SUJEITO QUE NARRA: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

Expomos aqui um breve perfil pessoal e profissional das professoras. A nossa intenção não foi de caracterizá-las como “objetos” de pesquisa, mas *trabalhar em interação* a consciência dos seus percursos formativos como um processo de pesquisa-formação (DOMINICÉ, 2010) que envolve auto, hetero e ecoformação (PINEAU, 2010). Nesta perspectiva, os sujeitos são apreciados como pessoas e não somente como profissionais. Por isso destacamos “o lugar das experiências na constituição dos saberes que subsidiam a ação dos professores” (CATANI; VICENTINI, p. 13, 2006).

#### *Patrícia Paiva dos Santos*

Iniciamos a série de entrevistas com a professora Patrícia Paiva dos Santos. Ela é natural de Umarizal/RN, tem 24 anos de idade, de família evangélica, solteira, sendo a mais velha de dois irmãos. Mora com os seus pais. Ele, também nascido em Umarizal, trabalha como motorista e sua mãe, doméstica, é nativa de Almino Afonso, ambas cidades do oeste potiguar. Graduiu-se em Pedagogia no ano de 2011 pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e está especializando-se em Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Jaguaribe. No período das entrevistas, havia um ano e sete meses que trabalhava como professora em uma escola da rede particular de ensino e, cinco meses como concursada em uma sala do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Mossoró/RN.



**Foto 6:** Professora Patrícia Paiva dos Santos com seus pais na Colação de Grau do Curso de Pedagogia (2011). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal.

Realizamos as doze entrevistas com a professora Patrícia no período de 04 de setembro a 09 de outubro de 2012. Entretanto, nosso contato com a professora teve início no ano de 2007, quando ingressamos na mesma turma do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. No período de 2007 a 2011, compartilhamos a mesma

sala de aula, discutindo conteúdos, observando práticas docentes e, em alguns momentos, compondo grupos em atividades acadêmicas como seminários e artigos avaliativos.

Patrícia, desde o primeiro contato, mostrou-se uma pessoa compenetrada, olhar reflexivo, gestos discretos e ritmo de voz cadenciado, com uma narrativa rica de diferentes experiências de vida e formação. Narrou sua origem humilde com satisfação, destacando constantemente elementos identitários relacionados a sua fé. Sua capacidade de tecer com detalhes e reflexividade suas memórias chamou-nos a atenção, bem como o modo como argumentava a favor de suas posições ideológicas. Lembrou com fluência nomes, vivências, lugares e acontecimentos de diferentes fases da vida. Também demonstrou uma significativa apreensão de conteúdos e aprendizagens construídas durante sua graduação em Pedagogia, na relação com os professores e no projeto de iniciação científica de que participou.

#### *Palloma Samira Dantas Soares*

A professora Palloma Samira Dantas Soares é natural de Mossoró/RN. Tem 23 anos, solteira, gêmea de uma irmã e possui mais um irmão. Mora com seus genitores, mossoroenses. O pai é metalúrgico e a mãe, coordenadora pedagógica. Palloma graduou-se em Pedagogia no início do ano de 2012 e, no período das entrevistas, trabalhava havia cinco meses como professora concursada no terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da zona rural do município de Mossoró/RN. Antes da aprovação no concurso no mesmo ano de conclusão do curso, atuou como professora auxiliar em uma escola da rede privada nos meses de fevereiro a julho. No início do ano letivo, foi transferida para uma escola próxima de sua casa.



**Foto 7:** Prof.<sup>a</sup> Palloma Samira Dantas Soares (2012). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal da professora.

Todas as dez entrevistas com a professora Palloma foram realizadas em sua casa, entre os meses de setembro e outubro de 2012. No entanto, assim como com Patrícia, a conhecemos desde o ano de 2007, data do nosso ingresso no Curso de Pedagogia da UERN. A nossa relação com Palloma aconteceu principalmente por meio da construção de trabalhos acadêmicos, quando compartilhávamos a composição de grupos para apresentação de seminários. Algumas questões pessoais e pedagógicas impediram de participarmos da colação de grau juntos, o que para ela ocorreu no semestre seguinte. Construimos um elo de formação significativo, o que possibilitou, desde o primeiro momento em que explicamos a intenção do nosso projeto de pesquisa, o seu aceite deliberado em participar da dinâmica das entrevistas.

Palloma tem perfil extrovertido, sorriso fácil, fala rápida e utiliza muitos gestos corporais quando se expressa. Nasceu em um ambiente de práticas educativas escolares, em que sua mãe professora trazia os alunos para ministrar aula de reforço. Essa ambientação a fez narrar com detalhes suas memórias de professoras, escolas e espaços em que viveu muitas experiências significativas.

Na autonarrativa de Palloma, eventos mais recentes apareceram com mais frequência, principalmente aqueles relacionados às práticas pedagógicas nas escolas em que estudou e trabalhou. Suas experiências de vida docente escolar pareceram-nos destacadas e mais internalizadas do que conteúdos aprendidos nas salas da graduação em Pedagogia.

Com ambas as professoras, o ambiente das narrativas foi tranquilo e silencioso, com poucas interrupções. O clima amistoso e de afinidade favoreceu uma relação de confiança e de espontaneidade entre nós, sujeitos desta pesquisa-formação. Após as sessões das entrevistas, foram constantes as nossas conversas acerca de assuntos que compõem práticas escolares e projetos pessoais.

A nosso ver, a aproximação com os sujeitos da pesquisa gerada e fortalecida durante os anos de formação inicial da graduação contribuiu significativamente para a compreensão de suas falas e de posicionamentos. Assumimos uma implicação proveitosa para o exercício de uma pesquisa que tem a subjetividade como campo exploratório de concepções e práticas docentes e também como meio de expressão da influência de contextos em que vivem sujeitos adultos em formação. Em nossa vivência investigativa, a relação de aproximação e conhecimento com os sujeitos da pesquisa implicou uma escuta sensível, direta e favorável à sistematização dos conhecimentos e saberes construídos. Durante a troca narrativa, foi-nos possível visualizar espaços e tempos compartilhados, bem como personagens e ações vividas coletivamente.

Como Bosi (2003, p. 60), pensamos que:

A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar quanto dura uma amizade. Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro. Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter passado tão digno de rememorar quanto das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção. Ambos sofrem o peso de estereótipos, de uma consciência possível de classe, e precisam saber lidar com esses fatores no curso da entrevista.

Assim, podemos dizer que a intersubjetividade entre os envolvidos nesta pesquisa apenas corroborou para a qualidade da produção do conhecimento acerca de e para a formação de professores. A memória verbalizada, ouvida, lida e escrita de ações, imagens e relações no âmbito das experiências e espaços de aprendizagem como a família, a igreja e a escola constituiu um recurso significativo para a construção e/ou reinvenção do eu pessoal-profissional de todos os sujeitos envolvidos nesta dinâmica de pesquisa.

### **3.2 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO PROFESSOR: COMO ME FIZ DOCENTE?**

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

A citação de Nóvoa faz-nos entender que a construção da identidade profissional docente está intimamente ligada às escolhas pessoais que fazemos durante a nossa trajetória de vida. Essas escolhas não são realizadas de forma individualizada. Acontecem entre tensões e influências do mundo social e cultural no qual os sujeitos vivenciam histórias tecidas por compreensões e atitudes. Ao analisarmos as autonarrativas das duas professoras, percebemos traços comuns e singulares no percurso de construção identitária pessoal-profissional de cada uma. Sistematizamos suas falas a fim de percebermos experiências aproximadas e distintas, produzindo, dessa forma, conhecimentos úteis para a compreensão da dinâmica formativa que envolve a escolha e o exercício da profissão docente.

Com ambas as professoras, o primeiro passo das entrevistas consistiu na explicação do nosso projeto de pesquisa por meio da apresentação do tema, dos objetivos e da metodologia. Após essa etapa, pedimos que nos narrassem o percurso de constituição identitária do ser professora com o propósito de desenvolvermos um diálogo formativo contextualizado com suas vivências e, assim, tomar consciência de suas concepções e práticas na sociedade da informação.

As professoras apresentaram elementos experienciais que nos serviram para pensar como eventos vividos ao longo da história de uma vida implicam as escolhas, concepções e modos de atuação no presente. Elas nos mostraram que aprendizagens edificadas e ampliadas em diferentes etapas de suas vidas (re) aparecem nas lembranças em forma de discursos que trazem sentimentos e princípios motivadores e reguladores de suas ações na dinâmica das

práticas sociais. Nessa direção, entendemos que os saberes e conhecimentos de outrora ainda guiam decisões pessoais e profissionais. Ensinos maternos, doutrinas religiosas, imagens de professores considerados modelos, ambientes escolares vividos, a formação acadêmica e aquela oriunda das atuais práticas docentes são como tijolos existenciais que construíram e ainda edificam maneiras de ser e de estar na profissão e no mundo.

### **3.2.1 O MITO DE FUNDAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL**

Somos, assim como nossas escolhas, o resultado de nossas experiências pessoais, objetivas e subjetivas, em meio a uma teia de relações sociais. São fios que se entrecruzam interna e externamente, formando um tecido sobre o qual acontecem as escolhas sendo, parte da trama, tecida por nosso imaginário e o da cultura da qual fazemos parte. (BRANDÃO, 2008, s/n).

A citação de Brandão leva-nos a pensar acerca do processo interativo que nos forma como humanos e profissionais. O “eu pessoal” e o “outro social” agem reciprocamente na transferência e assimilação de conhecimentos, papéis e valores. Essa interação é materializada nas ações que tomamos diante de situações e eventos que configuram o nosso cotidiano. Pensando assim, podemos entender que a formação identitária de uma pessoa é plural e assume práticas conscientes e inconscientes que influenciam o que decidimos ser na carreira profissional e na vida pessoal.

De acordo com Moita (2007), a identidade profissional é uma construção que perpassa todos os espaços e tempos da vida de uma pessoa, “desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. Ao ouvirmos como as professoras exploram suas memórias para representarem a iniciação à carreira docente, percebemos que o interesse e a compreensão do seu trabalho estavam fundamentados em imagens e vivências que antecederam até mesmo a entrada na escola.

Nas narrativas de construção identitária do ser professor de Palloma e Patrícia, podemos visualizar concepções, valores pessoais, práticas, habilidades e influências que sustentam suas ações profissionais. Suas vozes corroboram com a ideia de que concepções e representações de práticas docentes “encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional” (CATANI et al, 1997, p. 34).

Nas narrativas da professora Palloma, a escolha pela profissão docente foi descrita como uma “paixão de infância”, despertada em suas brincadeiras com outras crianças:

**Profª Palloma Samira:** Bem, eu me tornei professora assim... **Eu acho que desde pequena foi uma paixão!** Assim... **Sempre gostando de escolinha e gostava muito de ensinar! Sempre eu era a professora!** Aí eu sempre gostei de ajudar e ver que as crianças estavam aprendendo. Por mais que as crianças fossem quase da minha faixa etária, eu via que poderia estar ensinando alguma coisa, que com a minha aprendizagem eu já ensinava alguma coisa para elas! Mesmo sendo da mesma faixa etária (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/08/2012).

Além das brincadeiras de infância, outro elemento constitutivo é mencionado no seu enredo: “o gosto pela leitura”. O desenvolvimento desse hábito foi explicado como resultado do incentivo recebido pela mãe via costume de presenteá-la com livros. Ao narrar como esse hábito contribuiu para sua decisão pela profissão e atuação em sala de aula, Palloma expressa uma compreensão da docência como exercício vinculado à leitura: “Então, eu fui crescendo e sempre gostando de ensinar. Eu gosto de ler muito. Eu acho que o professor tem que ler muito...”. Em um momento posterior, quando refletia acerca do professor como pesquisador, ela teceu sua crítica à postura de “muitos” professores que não apreciam a leitura:



**Foto 8:** Palloma Samira com 6 anos de idade realizando leitura na colação de grau da Alfabetização (1994). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal da professora.

**Profª. Palloma:** Mas assim... De toda forma, não são todos os professores que são pesquisadores não! Porque até tem professor que... Muitos que eu já ouvi! [ênfase] Que diziam: “Eu não gosto nem de ler”. Uma pessoa que não gosta de ler? **Eu acho que não tem como uma pessoa ser um pesquisador se não tem o hábito da leitura não é?** (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/08/2012).

Ao concluir o Ensino Médio e se defrontar com o vestibular, a professora dá-nos uma amostra da crise de status social que atinge muitos jovens no momento de sua escolha do futuro profissional (SOUZA, 2006b). No seu dilema entre Direito e Pedagogia, dois aspectos pessoais contribuíram para sua opção pela carreira pedagógica: a crença no valor da solidariedade que alimenta a docência e o gosto pessoal pelo ensino assimilado na infância.

**Profª Palloma Samira:** Já no Ensino Médio, quando chegou a hora de fazer o vestibular, aí eu pensei assim: “**Eu quero uma profissão que eu goste, mas também que eu ajude os outros; que eu veja que eu estou influenciando na vida de alguém; que eu possa desenvolver alguma coisa nas pessoas; que eu possa contribuir na vida de uma pessoa**”. Aí eu fiquei em dúvida entre Direito e

Pedagogia. Aí eu disse assim: “Não! Direito não é a minha cara não, porque apesar de eu gostar de brigar, de discutir, não é muito bom não!” [risos]. Então eu disse: “Não! **Como eu desde pequena já gosto de ensinar, de aprender muito, eu vou fazer pedagogia!** Seja o que Deus quiser!”. [bate uma mão na outra]. Fiz Pedagogia! (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/08/2012).

Além de escolher uma profissão que se identificasse com seus valores pessoais e experiências infantis, Palloma coloca como outra razão para sua opção pela carreira pedagógica o interesse em crescer como mulher, pois se apropriou da ideia de que o curso contribui para uma futura maternidade: “Porque o pessoal sempre dizia: Toda mãe tem que fazer pedagogia!”. A sua afeição por crianças foi explicitada em outros momentos das entrevistas, dentre eles quando nos explicou que, durante sua formação acadêmica, as disciplinas que mais lhe chamaram atenção foram aquelas relacionadas à educação infantil.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia confirmou sua escolha pela profissão. Apreciou muito as discussões acerca de temáticas que a estimularam a seguir na carreira, dentre elas a que estudava o processo de inclusão social de pessoas com deficiência. Esta se constituiu como a área de maior interesse de seus estudos e por isso tema de sua monografia.

**Profª Palloma Samira: Porque é muito bom, você conhece o desenvolvimento da criança; os níveis de aprendizagem; como a criança aprende.** Dos adultos assim também conhece um pouco, mas foca mais a criança. Querendo ou não, a gente foca mais na criança! [ênfase] **E eu adoro criança!** Então acompanhar esse desenvolvimento, todo o processo é muito interessante para mim. E outra coisa que me interessou muito que foi até tema de minha monografia: sobre a inclusão. **E a inclusão, querendo ou não, é um desafio para todos nós, professores. E eu fui ficando mais instigada ainda a ser professora.** E quando eu cheguei na sala de aula que tinha uma criança que tinha uma dificuldade e a professora não ligava: “Deixa ele lá no canto”. Aí foi que eu me interessei mais ainda: “Se eu fosse ser professora eu não quero fazer isso, quero fazer diferente, quero fazer melhor”. Não é? Dar atenção a esse aluno e fazer com que ele realmente aprenda (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas em 17/08/2012).

No caso das narrativas da professora Patrícia Paiva acerca de sua construção identitária na profissão docente, as dificuldades em explicar como se deu sua escolha aparecem no seu primeiro discurso. Ela admite que não pensava assumir tal profissão. No entanto, entendemos que, ao nos contar seu percurso de formação, evocou em suas memórias o seu trajeto de vida de maneira a esclarecer (-se) a escolha da profissão de professora.

**Profª. Patrícia: Na verdade nem eu sei explicar como foi essa minha decisão...** Foram vários fatores! Uma vez eu disse lá na sala de aula, quando estava na graduação, que: “**Se existia uma coisa que eu nunca ia ser... na minha vida... [com ênfase] era o tal de professor**”. Isso eu disse quando estava na sexta série não é? Eu fiz esse relato na Faculdade. Todo mundo falando sobre profissão e eu não sabia o que era que eu queria ser, eu só sabia o que eu não queria ser! E eu estava pensando esses dias que de lá pra cá já se passaram doze anos! Desde que eu disse

isso. **E já fazem quatro que já sou professora!** [risos] (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

A dificuldade de explicar a “escolha” pode ser apenas um sinal da visão vocacional que cerca a profissão professor. A docência como um dom divino e inato é um discurso social presente nas narrativas das professoras e, segundo algumas linhas de formação, contrapõe-se à concepção de teóricos que buscam a profissionalização do professor (TARDIF, 2006). Interpretamos o discurso das professoras como uma construção cultural religiosa com elementos ideológicos herdados historicamente de práticas jesuíticas de ensino e formação catequista. No entanto, desta visão podemos ressaltar como aspecto pertinente ao exercício profissional o desenvolvimento de atitudes convenientes para a vida docente, como a solidariedade, o engajamento pessoal e relativa autonomia e controle sobre seu próprio trabalho.

Assim como Palloma, Patrícia também narrou o dilema que cercou o seu futuro profissional. Inicialmente, a opção pretendida foi a de ingressar no curso de Administração, mas foi para o curso de Pedagogia que conseguiu a aprovação no seu segundo vestibular. Para superação desse dilema, a importância de sua experiência religiosa foi definidora, pois, em sua formação, o primeiro contato com uma sala de aula se deu no contexto de uma Escola Bíblica Dominical na igreja evangélica “Igreja de Cristo no Brasil”.

**Prof<sup>ra</sup>. Patrícia:** [...] **Eu comecei a trabalhar com as crianças lá [na Escola Dominical] e a gostar mesmo! Pegar o gosto.** Eu percebi que eu poderia fazer algo a mais por elas sabe? Porque quando a gente fala no ser cristão, a gente lê a Bíblia e as crianças não entendem aquela linguagem, a gente precisa também contextualizar para o tempo de hoje. Então eu via que faltava isso em mim, em fazer essa transposição didática... Hoje eu considero assim. Então eu decidi. **O primeiro vestibular fiz para Administração, não passei! Mas aí fiz para Pedagogia o segundo vestibular e passei. E de lá para cá eu me tornei uma professora mesmo** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN em 06/09/2012).

A Igreja como sua comunidade de laços afetivos aparece em sua narrativa como um espaço formador, vivenciado a partir do perfil religioso de sua família nuclear. O engajamento de todos os membros de sua casa no serviço a esse grupo contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades úteis à prática docente tais como: o falar em público, o contato com a música, a leitura e reflexão acerca de textos bíblicos e o ensino de princípios a outros sujeitos de faixas etárias equivalentes e distintas da sua.



**Foto 9:** Patrícia Paiva cantando em um dos cultos da igreja evangélica “Igreja de Cristo no Brasil” (2012). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal da professora.

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia:** Eu nunca saí da Escola Dominical! Eu fiquei na Escola Dominical das crianças e pré-adolescentes, porque não verdade não tinha uma escola dos jovens. Então, tinham três professores e cada professor ficava com uma certa faixa etária. Eu fiquei mais ou menos treze, catorze anos na escolinha. Aí quando eu vi que eu já não podia mais ficar lá... Não como aluna! E não tinha classe dos jovens... Então **eu decidi deixar o lugar de aluna e passar a ser professora** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

As narrativas iniciais acerca do “mito de fundação profissional” das professoras fazem-nos perceber a implicação de atividades cognitivas (como o brincar e a leitura) e a força do contexto vivencial de letramento (como as salas de uma Escola Dominical de uma igreja evangélica) como experiências e ambientes constitutivos para a escolha e exercício da profissão. As vozes das professoras também servem como um exemplo vívido de como experiências pré e extraescolares estão implicadas no processo educativo de uma pessoa. Como afirma Libâneo (1999, p. 26):

(...) a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isto quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

As autonarrativas das memórias de formação trazem à consciência os porquês ideológicos e práticos que abastecem não apenas a elaboração autonarrativa para a afirmação identitária profissional, mas também a atuação do professor no presente e suas projeções para o futuro. Em nossa compreensão, concepções (como a ligação professor-leitura e ensino-solidariedade) e habilidades (como falar em público e de se relacionar com diferentes faixas etárias em uma sala de aula) são resultados de um processo histórico singular-plural que agrega saberes multifacetados aprendidos nos diferentes espaços das relações sociais em que existimos como pessoas e sujeitos sociais. Como Rollemberg (2003, p. 251), percebemos que:

O professor ou professora é também homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação desse mosaico de diferentes traços que o constituem. Seu discurso reflete, então, essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas nas quais se envolvem os professores vão se reconstruindo como tais.

As aprendizagens derivadas dos papéis e ambientes sociais nos quais transitamos, ora se articulam, ora se confrontam com os conhecimentos formais dos currículos de formação

profissional. Para nós, a razão para que determinadas experiências ganhem maior relevância na formação humano-profissional de uma pessoa está implicada com a intensidade com que foram vividas e o significado atribuído no presente por quem as vivenciou.

### 3.2.2 AS BASES FAMILIARES

Geralmente, a família de origem é sempre largamente evocada. Certas dimensões relacionais repetem-se frequentemente, como a do lugar ocupado entre os irmãos ou a comparação da orientação escolar ou profissional com os irmãos e irmãs (DOMINICÉ, 2010, p. 86).

Nas narrativas das memórias das professoras, a história dos pais confunde-se com as suas próprias e trazem atitudes e valores para a vida que também entram na sala de aula e são retransmitidos aos seus alunos. Na singularidade das vidas femininas estudadas aqui, a família é posta como lugar de aprendizagens significativas por meio das relações e heranças de sentidos e significados transmitidos pelo convívio com os seus membros. No ambiente familiar formativo das duas professoras, a figura materna marca as lembranças da infância, principalmente no momento em que viveram o processo de alfabetização e de escolarização.

Na narrativa de Patrícia, imagens de superação, resistência e fé compõem a história de vida da mãe. Estes atributos estão presentes em suas lembranças de formação pessoal e fazem com que os ensinamentos herdados continuem significativos para sua condição pessoal-profissional.

A maneira como a professora foi educada em casa foi internalizada e desdobra-se em práticas assumidamente reproduzidas na relação com os seus alunos. A professora destaca, entre as vivências de superação de sua mãe, os momentos em que cursou a mesma série (quarta) repetidas vezes para não interromper seus estudos, já que no sítio onde morava não existia escola que oferecesse um grau maior. Em seu contar, sua mãe também conseguiu romper com barreiras erguidas por preconceitos familiares e estigmas sociais de sua época, que perpetuavam o discurso de que meninas que moravam no sítio e decidiam estudar na cidade caíam em prostituição.



**Foto 10:** Patrícia Paiva. Lembrança da Alfabetização (1994). Mossoró/RN. **Fonte:** Acervo pessoal da professora.

**Profª. Patrícia:** [...] **Aí mamãe não queria deixar de estudar... Todo ano ela voltava para repetir o mesmo ano que era para não parar de estudar! E a**

formação dela é somente essa! Ela não tem nem o Ensino Fundamental completo. Mas ela é uma pessoa que gosta muito de ler! Pense! Mamãe é muito estudiosa da Bíblia! Ela é muito conhecedora da Bíblia, livros evangélicos ela gosta muito. E eu lembro a forma que ela criou a mim e a meus irmãos! Ela dizia assim: “Olhe! Você fez isso de errado hoje? Então eu vou conversar... Eu estou conversando com você, estou lhe dizendo que isso é errado e eu não quero que se repita! Se acontecer uma segunda vez...”. Não, ela dizia: “Não quero que se repita!”. [...] **Então, eu lembro muito disso da minha mãe e eu faço com os meus alunos também!** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

Uma mulher simples, destacada pela sua fé e pelo esforço em educar os seus filhos são as representações que configuram a imagem materna da genitora de Patrícia e que evidenciam também os seus valores como pessoa. Notamos a força deste modelo na formação humana da professora quando narrou o seu processo de alfabetização:

**Profª. Patrícia: Quem me alfabetizou foi mamãe.** A gente não é daqui de Mossoró, somos de Umarizal. E minha família... Meus pais se criaram no sítio Cajazeiras. Então o que o que é que acontece? No sítio as crianças só vão para escola na primeira série. Ia para escola somente na primeira série. Então elas eram alfabetizadas em casa e quando chegava lá começava da primeira série. Não tinha alfabetização. Então, minha mãe acostumada com a vida de lá pensou que aqui seria a mesma rotina. **Me alfabetizou em casa e quando eu tinha seis anos, já quase sete, ela decidiu me colocar na escola, me matricular. Só que nenhuma escola queria me aceitar sem ter feito a alfabetização.** Então eu comecei em uma escola particular que tinha próxima a minha casa, porque não tinha também nenhuma escola pública que tivesse vaga [...] (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

Com muita intensidade emocional, Patrícia também nos contou as memórias da migração de seus pais de uma cidade menor para a “cidade grande”. A sua narrativa da migração de Umarizal para Mossoró foi relatada com um misto de lágrimas e humor. O enredo de superação ouvido dos pais e internalizado pela professora expressa como a experiência de sua família aparece, de maneira significativa, em suas memórias de formação pessoal. Esse evento contribuiu para a constituição do seu ser no que diz respeito a questões existenciais como posturas a serem tomadas diante de adversidades.

**Profª. Patrícia:** Eu vim de lá com meu pai e a minha mãe no carro que transportava animais. Um carro que trazia bodes para cá. Eu vim com minha mãe na boléia e meu pai veio em cima da carroceria com os animais. **A nossa mudança era uma rede, três ovos e meio saco de feijão.** E minha mãe diz assim: “E minha filha, quando a gente chegou aqui, eu fui armar uma rede para você deitar, esqueci que os ovos estavam dentro da rede e quebrou!” Então ficou só o saco de feijão para a gente comer [risos]. E a gente morou muito tempo em casa de aluguel. A nossa primeira casa, eu achei interessante. Papai comprou um terreno próximo à casa de aluguel que a gente morou. E começou a construir essa casa, que ele já trabalhava como pedreiro. [...] Depois a gente vendeu a nossa casinha, começamos a morar em aluguel de novo, investimos o que tinha e o que não tinha em um comércio. **E com muito esforço dos meus pais e a ajuda de Deus, a gente passou dez, onze anos morando de aluguel depois que a gente vendeu essa nossa casa.** E hoje o Senhor

nos concedeu uma casa que hoje é vista como uma mansão para muitas pessoas. É financiada, mas é nossa! [ênfase] (PATRÍCIA, 12ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 09/10/2012).

A aprendizagem produzida pela reflexão acerca do processo histórico por que passou sua família é retransmitida aos alunos como um exemplo de enfrentamento e superação da pobreza e dos limites sociais comuns ao contexto brasileiro, destacadamente o interior nordestino. A voz de Patrícia evidencia o intercâmbio de experiências que alimentam a relação com seus alunos. Ela nos faz entender que a docência ultrapassa o ensino de conteúdos programáticos. O professor ensina a vida, desperta a imaginação e a sensibilidade dos seus alunos a partir de si mesmo, da própria história que compõe o seu ser e que poderá, a partir de sua expressão em sala de aula, marcar a memória e a formação dos seus alunos.

**Profª. Patrícia: E eu gosto muito de dizer para os meus alunos isso.** Para que eles vejam que a vida não é do jeito... Não é aquela redomazinha de vidro que tem lá na casa deles! Que os pais deles passam para eles! Que a vida pode ser dura também e eles tem que aprender a viver. **E eles têm que aprender a passar por tudo isso! Porque um dia vai chegar o momento em que eles vão ter uma dificuldade e não tiveram a formação para aquilo ali, não foram preparados para aquilo ali** [com ênfase]. Então, eu gosto muito de narrar a minha vida, a minha história para eles! Da minha formação, de ver como mudou (PATRÍCIA, 12ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 09/10/2012).

De maneira mais discreta, mas não menos importante, a mãe de Palloma também aparece em sua narrativa de alfabetização. Ela é representada como o primeiro modelo docente em sua casa. Nas suas lembranças da infância, estão imagens do trabalho da mãe com aulas de reforço, uma atividade relacionada em suas memórias com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

**Profª. Palloma Samira:** Alex... Mãinha disse que quando a gente foi para a escola, a gente já sabia escrever e ler. Já sabia escrever e ler. **Eu creio que pelo fato de Mãinha trabalhar com aula de reforço em casa.** Com eu disse: “Nossos brinquedos eram livros”. Eu acho que foi em casa mesmo com o auxílio de Mãinha. **Eu acho que Mãinha mesmo foi nossa alfabetizadora inicial.** Quando a gente foi para a escola, a gente já sabia escrever o nome, já sabia ler. A escola foi mais um auxílio no desenvolvimento que a gente já tinha trazido de casa pela minha mãe. Então, eu creio mesmo que a professora que ensinou a gente a ler foi Mãinha (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/08/2012).

Para falar de suas perspectivas pessoais acerca da constituição de uma família e o futuro profissional, Palloma também coloca o exemplo de seus pais como referência. Ela nos apresentou a experiência de vida deles como um ensinamento que está presente nas reflexões

que antecedem suas decisões. Sua narrativa ilustra a força formativa que o contexto familiar exerce sobre os seus membros.

**Profª. Palloma Samira:** [...] “Eu não tenho pressa de casar e ter filho!” Eu quero primeiro estar... Assim... Já ter uma vida melhor, assim, vamos dizer... Certo que meu pai e minha mãe, quando nós éramos pequenos, eu e meus irmãos, era... **Lembro que meu pai levava a gente para a escola em uma bicicleta! Nós três!** Até enganchava o pé, na roda, naquele negócio, no aro, no raio, sei lá como é o nome [risos]. **Então assim, foram muitas dificuldades!** Eu lembro que a gente morou lá em vovó... As coisas estão melhorando agora, mas passei por muita dificuldade já. **Então, assim, desde pequeno eu penso: “Eu quero trabalhar para ter as minhas coisas!” Sabe? “Para que meus filhos não passem o que eu passei!”.** Certo que nunca faltou nada! Nem de comida, nem de estudo, nada! Mas ainda assim, era aquela coisa: “Não posso comprar porque vai ter que comprar para os três! E eu não tenho como comprar!”. Então eu sempre coloquei na minha cabeça: “Eu quero ter uma família quando eu tiver condições!”. Também não penso em dar tudo de mão beijada para os meus filhos, também para eles terem que dar valor ao que conseguiram. Mas quando eu tiver mais condições assim, eu quero ter uma família. Penso sim, lógico! **Quero ter uns três filhos!** [risos], **mas primeiro eu penso em focar mais no trabalho, depois mais na família.** (PALLOMA, 9ª Sessão de Entrevistas, em 10/10/2012).

Palloma também menciona saberes desenvolvidos no contato com outros parentes. No conjunto de suas narrativas, foram frequentes relatos que indicaram o seu olhar sensível sobre alunos, percebendo cansaços, tristezas e silêncios. Quando a indagamos acerca da origem da sensibilidade na relação com as crianças e do porquê desse olhar, ela nos apresentou como uma virtude aprendida no convívio com os primos.

**Profª Palloma Samira:** É na família! Na família assim... Com primos! Às vezes você percebe quando a criança esta com o comportamento ruim. Você chega assim... Até a questão assim, de a criança chegar para você e vir lhe beijar, lhe abraçar quando sempre lhe vê. **Às vezes meu primo fazia isso e às vezes não fazia. Então eu ia lá: “O que é que você tem? Está com raiva de mim?”.** Então, no dia a dia mesmo da escola, que a criança passa por você e não abraça, não beija... Você percebe que tem alguma coisa errada. (PALLOMA, 8ª Sessão de Entrevistas, Mossoró/RN, 09/10/2012).

As narrativas das professoras fazem-nos pensar o quanto de posturas, concepções e valores familiares estão presentes nas práticas profissionais de um professor. Para entender como o grupo familiar constrói as subjetividades que nos singularizam, Tozzato (2009) apresenta a ideia de que possuímos um patrimônio afetivo herdado não apenas de nossos pais, mas também de outros antepassados, como numa cadeia que transmite modos de ser e viver no mundo. Apesar de serem internalizados significativamente, os estilos de vida e padrões de pensamento de nossos pais (ou outros membros familiares de maior presença em nossa educação) não permanecem com o mesmo “formato” em nós, pois, além de nossos desejos

peçoais e individuais, o contexto social e o tecido cultural em que estamos inseridos transformam ou recriam esse patrimônio. Nas palavras de Tozzato (2009, p. 45):

Cada indivíduo não só reage ao que ele recebe, como cria um mundo próprio; simultaneamente, cada época cria uma nova subjetividade. Para ser único e protagonista de sua história, cada indivíduo, inserido num determinado tecido cultural, deve constituir sua tecelagem psíquica, que sempre possui fios do contexto individual entremeados com fios do contexto social. Assim, advém o sujeito. Sempre há a capacidade criadora pessoal e social.

Quando pensamos em perfis pedagógicos, podemos inferir que a professora-mulher traz para o seu agir não apenas sentimentos e cuidados de “tia”, mas também afetos maternos na relação com seus alunos (BARBOSA, 2012; DOMINICÉ, 2010; MOITA, 2007). Em nosso olhar, a figura materna como primeiro modelo de mulher mantém-se viva nas memórias ao longo da vida e por isso alcançam o espaço da sala de aula e de convívio com crianças.

Percebemos, também, que nas narrativas das professoras a figura do pai é uma personagem que é lembrado com menos intensidade no tecer de seus enredos. A dimensão do gênero pode ser um aspecto para explicar a maior relevância da figura materna na formação de uma professora também mulher. Para nós, os processos de alfabetização vividos pelas duas professoras oferecem pistas para compreendermos a cumplicidade entre mães e filhas a partir da identificação de gênero, do tempo disposto na relação e/ou da visão tradicional religiosa que atribui como função social materna a educação dos filhos, enquanto a imagem paterna é construída com a responsabilidade de provisão material do lar.

Quando dialogamos com as professoras e interpretamos suas falas, pensamos que muitos dos modelos “pedagógicos” herdados na convivência familiar não respondem mais as muitas questões sociais de nosso tempo. No entanto, eles não podem ser considerados descartáveis. Pelo contrário, precisam ser percebidos, revistos, adaptados, modificados ou ressignificados de modo consciente e voluntário a partir de uma reflexão crítica nascida das práticas do mundo social. Nessa mesma direção, Linhares (2004, p. 173) afirma que:

[...] se todas as profissões estão sempre expostas aos fluxos das experiências vividas, aos impactos e às promessas da infância, no magistério somos confrontados desde a mais tenra idade aos modelos educativos encarnados e vividos por mães, pais, babás, tias e todo cortejo “dos mais crescidos ou dos mais poderosos”, que exercem sobre nós funções educadoras. Quando investidos na profissão de educadores, os problemas funcionam como detonadores de recordações que, se não forem acolhidas e ressignificadas, nos farão joguetes de velhas reações apreendidas e reiteradas por experiências acumuladas.

Linhares leva-nos a observar o percurso docente narrado até aqui com um olhar que afirma a importância das representações históricas envolvidas na escolha e desenvolvimento da profissão, mas também chama a atenção para a necessidade de uma postura crítica que permita contextualizar ou atualizar as concepções e práticas herdadas principalmente no ambiente familiar. A nosso ver, essa postura dependerá da tomada de consciência do legado sociofamiliar “que pode ser assumido como próprio, questionado, contestado, e mais ou menos transformado” (TOZZATO, 2007).

### 3.2.3 MARCAS DE PROFESSORES-REFERÊNCIAS

Durante a história de toda vida escolar o aluno tem os mais variados estilos de “professores”: reais ou virtuais (em livros, filmes, novelas, etc...). Esses contatos mediados pela aquisição de conhecimentos criam laços afetivos – positivos ou negativos – que funcionam como marcas. Muito desses professores tiveram suas presenças apagadas das memórias dos alunos, foram esquecidos. Outros, foram definidores, nortearam caminhos e escolhas pessoais e profissionais, tornaram-se modelos, mitos, lendas (KENSKI, 1997, p. 94).

A figura do professor deixa marcas na formação humana de muitos sujeitos que passam por suas mãos, olhares e vozes. Quando pensamos acerca dessa influência em sujeitos que desempenham a mesma função profissional podemos entender como as ações docentes sobre os alunos são significativas para a construção da identidade profissional. Com essa perspectiva, dialogamos com as professoras acerca das lembranças de professores que marcaram suas memórias escolares. Patrícia, assim como Palloma, não tiveram dificuldades em recordar nomes, imagens e práticas visualizadas como alunas e hoje interpretadas como professoras. Suas narrativas acerca de professores-referências<sup>21</sup> em suas trajetórias escolares confirmam a concepção (auto) biográfica de que o contar (-se) produz conhecimentos e saberes elaborados na vivência nos processos educativos. No dizer de Fontoura (2010, p. 91),

[...] falando de professores que tivemos e de imagens que guardamos, trazidas ao presente, falamos dos professores que somos. A riqueza de experiências trocadas, que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, se constitui parte dos nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

A professora Patrícia traz, em suas primeiras experiências com o ensino, diversas vivências que ilustram como esferas não formais podem contribuir para a constituição

---

<sup>21</sup> Como não tivemos a permissão das professoras, optamos por usar nomes fictícios e em outros momentos pelas disciplinas que ministravam.

identitária do professor. Falando no contexto de suas memórias na Escola Dominical da igreja evangélica da qual participa desde a infância, ela destaca em seu enredo a imagem do professor Marquinhos, lembrando-se de suas estratégias lúdicas para a transmissão de princípios religiosos.

**Prof<sup>a</sup>. Patrícia:** Um professor que me marcou muito foi na Escola Dominical... Foi Marquinhos! Ele criou uns fantoches! Era naquela época de criança! Ah! Era o máximo! Era uma bola de isopor com uma meia lua vermelhinha fazendo a boca, duas bolinhas fazendo o rosto. Eram as coisas mais feias do mundo esses fantoches! [risos] Mas para gente era o máximo! Ah! Quando ele ia para trás daquele tablado sabe? Para... Para fazer... **Era tão bom! Tão gostoso a lição!** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

As aprendizagens de Patrícia no ambiente religioso frequentado por sua família evidenciam a presença da pedagogia em ambientes com práticas de ensino que diferem da formalidade escolar. Sua experiência permite-nos afirmar que, ao ingressar na universidade, muitos sujeitos, futuros professores, já trazem saberes da existência. Estes podem ser apreendidos e construídos na relação com grupos sociais como, por exemplo, escoteiros, desportistas e trupes teatrais. Como Freire (1996), entendemos ser necessário “respeitar os saberes dos educandos”, pois são experiências educativas vividas no chão de suas existências.

Em se tratando do ensino formal da Escola Pública, Patrícia lembra em sua autonarrativa o nome e as posturas de duas professoras: Jasmim e Margarida. A primeira da quarta série do primeiro grau (quinto ano do Ensino Fundamental) e a segunda, na sétima e na oitava séries do “antigo” primeiro grau (atuais oitavo e nono ano). Enquanto Jasmim é lembrada pelo carinho dedicado a Patrícia quando criança, Margarida é destacada pelo rigor com que exercia sua profissão e relacionava-se com os alunos.

**Prof<sup>a</sup>. Patrícia:** Teve duas que marcaram bastante e que eu guardo assim com muito carinho elas: Jasmim. Lá do Raimundo Fernandes quando eu fazia a terceira série. **Eu nem pensava em ser professor, não sabia nem o que eu queria iria ser, mas eu gostava muito dela.** Ela me tratava... **Ela tinha um carinho muito especial por mim.** [...] E outra foi... Margarida! Lá do Felício de Moura, onde ela me ensinou Ciências na sétima e na oitava série. Irmã Margarida era aquela professora que tinha fama na escola. Quando ela passava, todo mundo fazia “vixiii... lá vem ela!” E ela dizia na sala de aula: “Eu amo quando eu vou passando nos corredores e alunos dizem vixiii! Lá vem aquela professora véia chata! Vocês não sabem o quanto eu gosto!” E ela me marcou muito pelo jeito dela, pela personalidade dela muito forte. Ela era muito... É... **Uma professora que cobrava muito da gente** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

As duas professoras que conquistaram um olhar mais sensível da professora Patrícia são apresentadas com dois estereótipos diferentes. Jasmim aparece como *Magistra Mater*, que, na concepção de Barbosa (2012), é entendida como aquela que mantém uma relação

filial de mãe e filha, evidenciando a força do afeto como elemento marcante na memória formação. Margarida é lembrada por Patrícia como *Magistra-crudelis*, ou seja, com uma imagem de valorização da disciplina e de conteúdos.

Estas representações pensadas por Barbosa e interpretadas na voz de Patrícia são comuns nos discursos que relacionam à didática à postura afetiva do professor. Algumas vezes, o bom professor é representado como o mais simpático, carinhoso e bem humorado. Outras vezes, é desenhado como uma figura exigente, de poucas palavras e muito conteúdo. Mais uma vez Freire (1996, pp.159-60) ajuda-nos a ponderar essa questão ao dizer que:

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Perguntamos a Patrícia se percebia alguma das posturas dessas professoras em suas próprias ações em sala de aula? A nossa intenção foi a de saber que experiências teriam marcado a sua memória a ponto de reproduzi-las consciente ou inconscientemente. A professora atribuiu a sua flexibilidade e sensibilidade como virtudes aprendidas com as professoras.

**Profª. Patrícia:** Jasmim foi mais carinhosa. Eu não lembro assim direito porque eu era muito nova. Tinha o quê? Oito anos, nove anos. **Então eu não lembro muito da didática dela, mas eu lembro que Jasmim, ela embora tivesse essa personalidade muito forte, fosse muito firme, muito exigente, mas ela era aquela professora que dava uma aula muito bem.** Ela trazia os assuntos dela no livro, mas ela botava cada um para ler um parágrafo. Aí quando terminava de ler aquele parágrafo... Explicava, desenhava no quadro quando era preciso. Botava a gente para fazer trabalhos, fazer pesquisas, cartazes, apresentar na sala. Aí eu lembro que um dos trabalhos foi para a gente desenhar o átomo! Aí era com milho e com feijão [risos]. Só que quando eu abri a cartolina caiu tudinho! [risos] Aí ela pegou e disse... Isso não aconteceu só comigo! **Aí a gente vê não é? Nós temos que ser flexíveis na profissão.** Ela disse que **“não podia corrigir o trabalho com tanto rigor porque viu que muitos tinham caído”**. [...] Então eu lembro disso e às vezes eu ficou pensando... **Então a gente tem que ver todas essas questões quando vai fazer a correção dos trabalhos dos alunos. [...] Eu vi essa flexibilidade dela. A sensibilidade dela** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

Depois de considerarmos a presença da Escola Dominical e dos professores do Ensino Fundamental na trajetória (auto) biográfica de Patrícia, perguntamos-lhe acerca das heranças formativas de professores do Ensino Médio. A sua narrativa focalizando os estudos neste nível de ensino trazem frustrações e desânimo provocados por questões de ordem política como as greves e pelas deficiências na qualidade dos professores. Em sua voz, esses problemas que cerceavam a Escola em que estudava desmotivaram-na nos estudos.

**Profª. Patrícia Paiva:** [...] Quando chegou no Ensino Médio, **aí começou aquela história de greve, de faltar professor**, principalmente das exatas, de Física e Química. Que aí... Aquilo veio desanimando sabe? E tinha uma coisa na... Uma frase das minhas professoras que agora... Não lembro... Não lembro quem foi essa professora, mas me marcou muito. **Que ela dizia assim: “Se você não quer estudar, então não venha para a escola para atrapalhar!** Não venha, não venha para atrapalhar quem quer estudar”. Então...

**Prof. Alex Gadelha:** Mas ela disse com você?

**Profª. Patrícia Paiva:** Não. Ela disse com quem estava atrapalhando na aula. Mas eu escutei aquilo! Ela disse com aqueles que costumavam dar trabalho e eu digo assim: **“É... faz sentido isso”.** Então, **no dia em que eu não me senti com coragem de ir estudar, de prestar atenção nas aulas, se eu fosse eu ia só conversar com as minhas colegas...** [...] (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

A narrativa de Patrícia exemplifica como lembranças “traumáticas” permanecem vivas nos sujeitos que a rememoram. Frases e posturas docentes e os problemas políticos que cercavam o seu contexto escolar configuram suas memórias do Ensino Médio e são recordados como experiências que “danificaram” o seu processo educativo.

A voz e o sentimento de pesar de Patrícia acerca do Ensino Médio levam-nos a considerar que sua percepção desses “danos” tornou-se evidente devido aos seus estudos pedagógicos e ao fato de ocupar hoje a função docente. As suas aprendizagens acerca dos processos de ensino na Faculdade de Educação e suas vivências na profissão forneceram subsídios pedagógicos para avaliar por meio de sua memória o seu próprio percurso de formação no Ensino Médio. Ao expressar suas memórias de frustração acerca da própria formação nesta etapa de sua vida, ela nos mostra como acontecimentos atuais possibilitam avaliar as lembranças de outrora.

Quando chegou ao Curso de Pedagogia, a professora afirma que, apesar das dificuldades iniciais de adaptação aos novos conteúdos e ao ritmo de atividades, conseguiu no decorrer dos quatro anos de estudos adquirir “uma bagagem muito boa!”. Em nosso entender, ela se refere ao conjunto de conhecimentos, saberes e técnicas pertinentes a sua prática. Ao tecer seu fio profissional na academia, Patrícia menciona mais uma professora como referência profissional: a professora de Psicologia Educacional I.

**Profª. Patrícia:** [...] uma professora que me marcou muito, pelo jeito dela ser e pelo jeito dela ensinar também foi A professora de Psicologia Educacional I! Eu achei muito interessante porque quando eu cheguei lá na faculdade eu achava que ensinar era dominar conteúdos, que ser professora era dominar conteúdo e passar para os meninos. **E no segundo período ela foi ensinar a gente e ela me disse: “Você acha que ensinar é isso? Que ser professor é isso?” A gente naquela roda de**

**conversa lá... Eu disse assim: “Eu acho!”. Ela disse: “Eu vou lhe provar que não é isso”.** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

Em 2008, durante sua primeira experiência na escola pública como bolsista da DIRED, quando cursava o segundo período do Curso de Pedagogia, Patrícia nos contou como refletiu acerca dos ensinamentos da professora de Psicologia Educacional I. Em suas memórias, enquanto enfrentava as dificuldades no exercício da profissão, os ensinamentos da professora a acompanhavam e provocavam o repensar de concepções e práticas.

**Profª. Patrícia:** E foi justamente nesse segundo período que eu me tornei bolsista da DIRED e fui para uma sala de aula. **“Ah meu Deus do céu! Como eu estava iludida! Como eu tinha uma visão minimalista da educação! Do ser professor”.** Porque a minha concepção era apenas a de reproduzir conhecimento. [...] A professora de Psicologia Educacional I **está lá dentro da sala de aula para mim perceber! Cair em mim... Que aquela minha visão estava equivocada!** (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

A presença desta professora nas memórias de Patrícia ilustra bem como alguns sujeitos ensinantes marcam, com sua competência, os estilos, posturas e interesses dos seus aprendentes. Eles colaboram na ressignificação de imagens negativas deixadas por outros e se constituem referências para viver uma carreira docente humanizadora e curiosa por novas aprendizagens.

No presente de suas práticas, por meio do seu olhar sobre as colegas de profissão, Patrícia também busca, em sua memória recente, influências sobre sua docência. Fundamentados em Pineau (2010), entendemos que os elementos eco e heteroformativo da profissão docente na voz da professora evidenciam as contribuições dos vários sujeitos que compartilham mutuamente a formação por meio de trocas metodológicas, estratégias de avaliação, formas de disciplina e observação de rotinas.

**Profª. Patrícia Paiva:** [...] Então eu me **espelho muito assim na minha mãe. E nas minhas professoras que já passaram por mim... Nas minhas colegas de profissão também** sabe? Que eu vejo também assim... A postura delas, as metodologias. “Dá certo? Eu vou tentar!” É tanto que tem uma daqui mesmo, que disse: “Ah! Eu estou fazendo isso lá na minha sala, está dando certo!”. Eu fiz com a minha turma e foi tão bom também?! [...] Então se o exemplo é bom... Se a atitude... Se a metodologia é boa... Funciona? Porque que eu não posso fazer? Porque eu não posso tentar? Se der certo, que ótimo! Que bom! Se não der certo, tenta outra forma! Então eu vejo assim (PATRÍCIA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 06/09/2012).

Na história de vida e formação da professora Palloma, também muitas disciplinas, conceitos e dimensões estudadas de docentes marcam a sua trajetória. Quando indagamos

quanto aos profissionais que participaram de sua formação e como eles contribuíram para as suas práticas atuais, ela recordou com fluência de sujeitos que estiveram significativamente presentes em seu percurso de vida escolar. Inicialmente, entre os nomes citados em sua narrativa, destacou uma professora da graduação que contribuiu para a definição de sua área de pesquisa e para a continuidade de sua carreira.

**Profª. Palloma Samira:** Lembro da minha professora da terceira série! Acácia! Nossa! Eu lembro! Lembro de todas! **De todas as professoras que marcaram, que me ensinaram... Todas me ensinaram alguma coisa e é por isso que lembro quase todas! Todas para mim foram muito especiais.** Carmen da terceira série; Dália no sexto ano; Íris na alfabetização; Liatris... A maioria eu lembro, porque todas me ensinaram alguma coisa! **E a professora que eu dizia assim: “eu quero ser igual!”, no sentido de ser uma pessoa inclusiva que eu admirava muito... Era a professora de Educação para a Diversidade! Que sempre falava de inclusão sabe? Assim... Saber de fato incluir uma criança em sala de aula. Nesse sentido eu queria ser igual a essa professora! Ser bem ligada nisso, conhecer muitas leis e tudo! E ainda vou conhecer mais e me aprofundar!** (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/09/2012).

Enquanto a qualidade da relação afetiva dos modelos docentes da vida de Patrícia é relatada com maior relevância, na história escolar de Palloma, percebemos que o fator ensino foi o ponto central da conquista docente por sua admiração. Por outro lado, as experiências das professoras se tocam quanto às frustrações no momento de transição do Ensino Fundamental para o Médio. O descompromisso dos professores e a interpretação de uma didática deficiente são colocados como elementos de desmotivação nos estudos que marcam suas lembranças.

**Profª. Palloma Samira:** Os professores... Assim, as experiências com professores... **Sempre tem aqueles escorões!** [risos]. Que chegavam na sala: “Faça o resumo do livro”. O de história: “Faça o resumo do livro”. **Toda hora a mesma coisa!** “Faça o resumo do livro aí, capítulo um! Faça o resumo e depois elabore dez questões”. [teatralizando com a voz] **Toda vida era a mesma coisa!** Não tinha, não tinha o que tirar Alex! Você podia faltar... “O que foi que a professora passou? O resumo e dez questões!” [rindo]. E dessas dez questões, ela já tirava algumas para a prova. Só não passava quem não quisesse! A verdade era essa! Só não passava quem não quisesse! (PALLOMA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 21/09/2012).

Apesar das imagens negativas de muitos professores com quem compartilhou as salas de aula do Ensino Médio, Palloma, assim como Patrícia, ainda guarda em suas memórias sujeitos que se destacaram positivamente pelo modo como ministravam suas aulas. Em nossa interpretação, os professores julgados como “bons” pelas professoras exercem por meio de um exercício competente como que uma “purgação” das memórias relacionadas a profissionais descomprometidos com o processo educativo de seus alunos.

**Prof. Alex Gadelha:** E os bons professores do Ensino Médio?

**Profª. Palloma Samira:** Carmélia! Que era de Português! Ótima professora! Ótima! Que depois virou minha colega de trabalho depois que eu fui trabalhar nessa escola à noite. Virou minha colega de trabalho. Ótima professora! As de Português foram as melhores. No primeiro ano, no segundo, no terceiro, na oitava série.

**Prof. Alex Gadelha:** O que fazia dela uma professora que se destacou para você?

**Profª. Palloma Samira:** Nossa! Tudo! Ela era daquela professora que chegava... Porque... Não sei se é porque ela era boa demais ou se outros eram ruins demais, mas a gente ficava esperando a aula dela... Ansiosos! **Porque ela era aquela professora que explicava o conteúdo, diferente dos outros que não explicavam.** Eles chegavam lá: “Abram o livro, façam o resumo”. E pronto! Geografia enchia o quadro de coisas! Ciências enchia o quadro de coisas! E Português não! Explicava. A gente tirava dúvida, formava grupo, fazia atividade com som, para gente fazer cartaz, criar propaganda, criar textos jornalísticos... **Então era o diferencial!** Era o diferencial! Que... Assim... **Era o que uma professora devia fazer não é?** Mas era a única que fazia. **Porque a didática dela era a única de uma verdadeira professora, porque o resto não dava aula!** (PALLOMA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 21/09/2012).

Ainda a didática de outro professor do Ensino Médio alimenta as referências docentes de Palloma. O choque metodológico que confrontou com os seus modos de aprendizagem construídos durante os últimos anos do Ensino Fundamental aparece em suas lembranças como um momento de ruptura com práticas de ensino que privilegiavam a memorização de conteúdos. A professora expressa como este profissional contribuiu para o seu desenvolvimento como aluna no período em que vivia a etapa de preparação para o vestibular.

**Profª. Palloma:** [...] E aquela tensão e tudo, mas só que a gente [ela e a irmã gêmea] sempre éramos consideradas as inteligentes não é? “Inteligente!... Inteligente!”; “Não... Não tenham medo não que vocês passam!”. Até que chegou um professor... A gente tão acostumada naquela rotina de fazer resumo e de elaborar questões... Chegou um professor que eu acho que ele ainda fazia faculdade, foi no terceiro ou segundo ano... **Aí você já via a diferença!** Ele mandava a gente fazer... **Eu lembrei demais dele quando eu entrei na Faculdade!** Ele mandava a gente pegar os textos... Primeiro, ele não explicava, a gente não tinha livro, só tinha apostila, então ele pegava os tópicos e falava. Aí dizia: “Se vocês quiseram se aprofundar mais, quando chegar em casa, vocês leiam a apostila, tentem colocar as dúvidas, anote as questões e na próxima aula a gente discute”. Menino! Alex! Aquilo para gente foi... “Esse professor não ensina nada não! Como é que a gente vai pegar uma apostila e ler todinha? E esse professor só dá uns pontinhos no quadro? A gente não vai aprender nada!”. [com ênfase] Aí ele dizia: “Olhe! Quem vai para a universidade ano que vem tem que se acostumar porque lá é assim! O professor não dá respotinha pronta não! Se o aluno quiser, tem que se interessar! Chegar em casa, ler, grifar o que entendeu, as dúvidas”. Aí a gente já foi meio... **Foi um choque não é?** Acostumados com aquilo... Aquela coisinha de preguiçoso que não faz nada. **E quando ele chegou, mudou tudo!** E foi aí que a gente percebeu que foi o ano que a gente mais aprendeu! [...] (PALLOMA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 21/09/2012).

Como os mestres da vida escolar de Palloma foram lembrados em diferentes situações educacionais de forma vívida e com detalhes, ficamos curiosos quanto a que heranças metodológicas e representações docentes a professora traz para a sua atuação em sala de aula. Provocamos, portanto, sua reflexão acerca desses saberes apreendidos no convívio com estes professores.

**Prof. Alex Gadelha:** O que você lembra de alguma professora que ainda hoje traz para a sua sala de aula?

**Profª Palloma Samira:** Eu acho que era a professora do sétimo ano... Rosa! Era professora de Língua Portuguesa! **Ela lia muito e sempre estava dando oportunidade para os alunos lerem e discutirem, mostrarem as ideias assim do texto.** Não era aquela professora que lia o texto e dizia: “agora vamos responder isso”. Não! Sempre puxava dos alunos sabe? Assim... Querendo saber: “O que você entendeu?”; “O que você achou?” [com ênfase]. **E isso eu trago na minha sala de aula até hoje, porque isso muito é importante para o aluno se desenvolver.** Porque o aluno está em sala de aula para mostrar a opinião deles... Falar! E não apenas para ouvir e copiar o que está lá no quadro. **Então esse lado assim de sempre falar com os alunos, pedir para socializarem o que entendeu, isso é uma coisa que lembro dela e sempre faço em minha sala de aula** (PALLOMA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 17/09/2012).

**Profª. Palloma:** [...] “Meu Deus! Eu lembro que eu tinha uma professora que ela fazia: Um, dois, três [gesticulando com os dedos] e todo mundo sentava não era?”. Aí eu fiquei: “Meu Deus! Eu faço isso todo dia!”. Quando eu era aluna eu ficava: “Meu Deus! Que besteira que essa professora fica fazendo?”. “Um, dois, três?”. “O que é um, dois, três?” Mas quando eu uso em minha sala de aula que chega no “um”, que chega no “dois”, os meninos já estão sentados! [sorrindo]. **E eu vejo que essa prática, mesma que quando eu era aluna eu não entendia o “um, dois, três”, que funciona até hoje!** Esse “um, dois, três” funciona perfeitamente bem! [risos]. Colocar o nome no quadro! “Vou colocar o nome no quadro!”. **Então, assim, são práticas que até hoje funcionam** (PALLOMA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 18/09/2012).

Quando abordamos as suas memórias quanto aos professores marcantes durante o período da graduação, a professora continuou a destacar, junto aos seus nomes, temas, posturas e práticas de ensino mediadas por eles.

**Prof. Alex Gadelha:** Além da professora de Educação para a Diversidade, na Faculdade existiu outro professor que marcou você pelo jeito de dar aula?

**Profª. Palloma:** Sim. A professora de Antropologia e Educação, assim, porque ela sempre dividia em grupos, dava muito para debates, para discussões, por mais que eu não gostasse de falar, de socializar, mas eu achava interessante porque era o momento que eu mais aprendia. Ela falava muito de antropologia... E eu gostava muito das discussões, eram muito ricas! Não só dela, como também dos alunos. Então por mais que eu não gostasse de me expor, eu aprendia muito. Porque eu pensava minhas respostas e quando a pessoa ia dizendo eu dizia “É isso mesmo, é isso mesmo!” E ia crescendo! Aquela aprendizagem que tinha ia crescendo, então eu gostava. E era também aulas diferentes, ela fazia. Peças... grupos... trabalhos diferenciados. Era muito bom! Outra professora que eu gostei muito também foi a de Profissão Docente. A gente fazia palestras, ela incentivava a gente a fazer trabalho

em grupo diferenciado. A professora de Didática também. Discussões muito ricas. A de Política e Planejamento em Educação também, por mais que eu não gostasse de política, mas aprendi bastante. Porque é importante a gente saber sobre as políticas educacionais. Muito importante. Também a professora que falava sobre a EJA! Que a gente não foca muito, só foca muito nas crianças e com a disciplina sobre a EJA, a gente vê outro lado. Importante também de ser aprendido. O de Psicologia Educacional II eu também gostei. Eu gostei muito. Apesar de fazerem o bicho para a gente dele! Mas ele foi um professor bom. Foi um professor bom. Acho que vale. **Cada um do seu jeito. Cada professor tem uma didática diferenciada que contribui para alguma coisa.** Com certeza! (PALLOMA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 21/09/2012).

Após sua formação acadêmica, Palloma trabalhou como professora auxiliar em uma escola particular da cidade. Encontrou, no cotidiano de suas práticas, três professoras que também a marcaram por meio do gosto pelo brincar e pelo modo dinâmico com que aplicavam suas atividades. Ela destaca a importância das suas aprendizagens junto a elas:

**Prof. Alex Gadelha:** A sua professora titular era jovem ou era experiente? Você aprendeu com ela?

**Profª Palloma Samira:** Sim, aprendi. Minha sorte assim foi... Como eu trabalhei dois horários, eu aprendi muito com duas professoras! Uma veio de Recife, muito boa! E a outra, é a que até estou trabalhando na Escola agora, que ela passou no concurso público e está na MAISA comigo também. Que é Açucena. Então assim, eu aprendi os dois lados: uma era mais a questão de brincar, de brincadeira na aula; e a outra era questão mesmo de atividades mais diferentes. Então, aprendi muito com todas as duas. E quando sai agora que passei no concurso... Açucena saiu primeiro do que eu, por causa do concurso, e veio outra professora que veio de Natal, do Marista. Então eu aprendi muito com ela. **Então eu tive três professoras para me espelhar durante esse tempo!** Foi muito bom.

As narrativas das professoras acerca de suas experiências como alunas no percurso de vida escolar fazem-nos refletir quanto ao que faz um professor ser inesquecível nas memórias de um aluno que se fez professor? A nossa compreensão é a de que a singularidade de cada sujeito é quem determina os critérios de apreciação das práticas e representações docentes vividas e entendidas no espaço-tempo pessoal.

O aspecto relacional que marca as memórias docentes de Patrícia é uma dimensão da profissão que não será ignorada se entendermos o ofício docente como implicado em formar pessoas para a vida das relações sociais por meio de conhecimentos e saberes que eduquem os sujeitos para atuar de forma engajada, mobilizadora e também solidária. A ênfase autoformativa que a professora coloca na busca do equilíbrio entre a firmeza e o carinho no trato com os seus alunos expõe sua representação do profissional professor como alguém com habilidades e valores que atua na sua percepção do aluno como um ser sensível, com necessidades não apenas intelectuais, mas também afetivas.

Freire (1996) pensa esse sentimento de solidariedade como uma exigência que precisa ser respeitada pelo ensinante comprometido com uma pedagogia dirigida à autonomia dos sujeitos:

Evidentemente, não posso levar os meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

A dimensão didática destacada pela professora Palloma como um aspecto da prática docente internalizada em suas lembranças e transferida às ações do seu presente profissional é outro elemento formativo que nos ajuda a compreender a força da flexibilidade que apreende modos de proceder nas diversas situações de ensino experienciadas no percurso escolar. Essas aprendizagens pessoais desenvolvem-se ao longo da história singular de cada sujeito e articulam-se com a aprendizagem sistemática dos conhecimentos pedagógicos trabalhados nos cursos de licenciatura.

Segundo Catani (2003, p. 55),

[...] é no próprio modo individual de conceber o ensino, bem como no saber que se extrai das próprias experiências e nas maneiras de significar que são engendradas na vida escolar, que estarão enraizadas a orientação que cada professor assume ao ensinar, daí a necessidade de estar atentos a essas dimensões no processo de formação.

As práticas didáticas que marcam as memórias das professoras fazem-nos pensar como os saberes pedagógicos produzidos no interior do cotidiano escolar podem ser reproduzidos nas ações de outros profissionais que chegam para atuar no espaço. As vozes de ambas indicam uma circulação de saberes pedagógicos herdados, que se “perpetuam” em discursos e metodologias que parecem ter como valor maior a eficácia no trato com os alunos. A nosso ver, o pragmatismo herdado de outrora ou mesmo produzido na experiência pode cristalizar práticas impeditivas de um ensino pertinente às necessidades reais dos alunos. Mas, como o sujeito professor é um ser de livre ação, sempre existirá a possibilidade de uma mobilização pessoal capaz de modificar não apenas as próprias visões e atitudes, mas até mesmo as do ambiente em que vive a docência.

A experiência das professoras no cotidiano escolar como alunas fazem-nos reconhecer a importância simbólica e prática, no presente, dos mestres professores de outrora. São estes profissionais que continuam a inserir futuros professores de maneira direta na vida institucional da escola e principalmente na dinâmica das práticas de ensino-aprendizagem que alimentam a profissão. As muitas memórias do trabalho destes profissionais configuram e ainda sustentam representações internalizadas, materializadas e ressignificadas nas muitas ações que compõem as práticas docentes. Como afirma Alliaud (2010, p. 49),

Podemos sostener entonces que quienes son maestros en el presente, no sólo están formados por la preparación profesional, sino que fueron formados o “formateados” por el paso escolar vivido como alumnos. Lo que se aprende como alumno, afirmaba Lortie (1975), se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

Apesar de reconhecermos que as recordações-referência impregnam as ações docentes de conceitos, procedimentos e atitudes geradas pela convivência com diferentes professores ao longo da vida escolar, não pensamos esse processo formativo como uma assimilação dócil e catequética do modelo dos mestres. As imagens impressas no imaginário de docentes, como as professoras desta pesquisa, são processados dialeticamente no presente. Neste sentido, as lembranças desses modelos tanto produzem resistências quanto desenvolvem potencialidades na dinâmica de apreensão das teorias e práticas acerca de ensino e aprendizagem, principalmente aquelas trabalhadas e intencionadas pelos cursos de licenciatura e sistemas educacionais.

É importante entendermos que a “educação na vida” não exclui os conhecimentos construídos nos bancos universitários, nas pesquisas e nos currículos que orientam a formação de formadores. Não há como negar que estes recursos também configuram a nossa existência e enriquecem o capital experiencial da pessoa do professor. Interpretando assim, entendemos que os saberes docentes apenas precisam ser articulados com interesses das instituições formadoras. Assim, estariam desempenhando o importante papel de oferecer caminhos formativos, contextualizados com a vida do sujeito professor e de seus alunos.

\*\*\*

O caminhar no percurso de construção de suas identidades por meio dos diálogos desta pesquisa-formação teve a intenção de contribuir para que as professoras tomassem consciência das influências das escolhas pessoais, das relações no contexto familiar e dos

mestres do passado sobre suas concepções e práticas docentes. Após ouvi-las, interpretamos as aprendizagens apreendidas ao longo de suas trajetórias de constituição identitária que aparecem hoje em suas práticas docentes por meio de:

- Posturas afetivas no relacionamento com os alunos (flexíveis e/ou rígidas).
- De valores assimilados e retransmitidos em sala de aula: fé, esforço, prudência, confiança.
- Do interesse por determinadas áreas pesquisa: inclusão de pessoas com deficiência e o pensamento do professor.
- Das concepções de ensino: a tensão entre reprodução e construção.
- Do entendimento quanto às habilidades necessárias ao professor: hábito de leitura, prática de pesquisa, sensibilidade às necessidades dos alunos, planejamento, criatividade.
- De noções disciplinares como silêncio, obediência e respeito.
- Dos posicionamentos de aceitação, resistência ou negação a determinados temas educacionais.

A importância que as professoras atribuem em suas narrativas aos sujeitos sociais que compuseram suas vidas e, especialmente aos professores que passaram e permanecem em suas trajetórias, permite afirmar que os mestres que um dia estiveram com a responsabilidade de nos ensinar, continuam dentro e fora de nós por meio de lembranças e aprendizagens que se desvelam não apenas no autonarrar-se da constituição identitária, mas também na própria atuação em sala de aula. Neste sentido, como afirma Nóvoa (1992, p. 65), “os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, que no caso dos professores é também produzir a sua profissão”.

### **3.3 FORMAÇÃO EXPERIENCIAL E ACADÊMICA PARA INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

[...] a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e econômicos em que cada indivíduo vive (NÓVOA, 2010, p. 120).

A interpretação das narrativas (auto) biográficas acerca do processo de construção identitária das professoras possibilitou percebermos como a singularidade de suas vivências

particulares e coletivas intervêm no exercício de sua profissão. Agora, o processo histórico pessoal sistematizado nesta etapa do nosso trabalho apresenta concepções e práticas vividas pelas professoras para o processo de inclusão digital.

A fim de destacarmos em suas narrativas práticas para a mediação pedagógica das tecnologias digitais disponíveis na escola, pensamos suas trajetórias de vida sobre o eixo temático das tecnologias da informação e da comunicação, considerando experiências vividas antes, durante e após a formação acadêmica.

As primeiras aprendizagens de Palloma e Patrícia com os recursos tecnológicos aconteceram em tempos (Ensino Fundamental) e espaços (Escola) comuns. Suas narrativas expressam como o computador e a internet adentraram no cotidiano de suas vidas e na de outros sujeitos que vivenciaram o mesmo período de inserção e expansão dessas máquinas na sociedade e na escola.

A repercussão que o uso desses meios gerou ao serem introduzidos no ambiente acadêmico aparece em suas narrativas quando nos relataram a experiência formadora de aprender com o uso dessas tecnologias. Esse conhecimento se deu à partir da construção de atividades em formato digital solicitadas durante as disciplinas do Curso de Pedagogia e, principalmente, pela observação do uso feito por alguns professores universitários.

Dos ambientes de suas práticas docentes, Palloma e Patrícia trazem exemplos de reações observadas nos sujeitos que compõem as comunidades escolares em que lecionaram e ainda lecionam. De modo geral, elas nos mostram que, enquanto os alunos vivem o fascínio pelas “novas tecnologias”, os professores “mantêm certa distância”, e os pais expressam desconfiança quanto à possibilidade de aprendizagem mediada por esses recursos.

Ao ouvirmos e dialogarmos com as professoras, notamos que as autonarrativas acerca de seus percursos de inclusão digital atravessam processos de introdução à informática em ambientes escolares, experiência de inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades informáticas como estudantes na faculdade, conhecimentos construídos na formação curricular pela disciplina “Tecnologia e Mediação Pedagógica” e na atuação pessoal-profissional com estes recursos no cotidiano de suas práticas recentes.

Explicitaremos, nos tópicos seguintes, a partir das vozes das professoras e de nossa interpretação acerca delas, a dinâmica vivida por cada uma no processo de inclusão digital. Mostraremos que o narrar de suas memórias (passadas e recentes) nesse contexto despertou nelas um olhar mais sensível para os alunos que ainda não tinham experimentado o prazer de uso dessas máquinas, nem vivido a dinâmica de aprender com o computador e a internet com a mediação do professor.

### 3.3.1 INCLUSÃO DIGITAL NAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS

[...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (BUENO, 1998, p. 15).

Neste subtópico, tecemos reflexões acerca das memórias das professoras em suas experiências pessoais de inclusão digital. Suas narrativas possibilitam-nos interpretar movimentos e práticas no interior da escola e da sociedade produzidas pela expansão das tecnologias da informação e da comunicação. Elas expressam estranhamentos iniciais, confrontos com as novas exigências do mundo do trabalho, deslumbramentos e desafios provocados pela inserção tecnológica no mundo e em suas vidas.

Nas experiências de vida de ambas as professoras, o contato inicial com o computador e a internet se deu em um ambiente que para nós deve consistir no espaço público de maior pertinência para o acesso democrático e com qualidade pedagógica: a escola. Foi nesse ambiente que a professora Patrícia viveu o seu primeiro contato com o computador e a internet. Ela nos contou do êxtase que sentiu na primeira vez que manuseou essa tecnologia.

**Prof<sup>ra</sup>. Patrícia: Estava começando a se popularizar, mas ainda era muito caro para gente.** E também ainda não tinha tantas LAN Houses como se tem hoje. **Eu vim conhecer mesmo computador e internet lá no Felício de Moura** [escola pública]. Quando eu comecei... Na sétima série... Em 2001! Aí tinha o laboratório de informática! Eu estava lembrando isso esses dias! Era uma sala estreitinha com duas fileiras de computadores encostados nas paredes. A professora era até cadeirante, eu não lembro o nome dela. [...] E ela foi quem ensinou à gente as partes do computador; quem ensinou a ligar e a desligar; quem ensinou o WORD que ainda era 94 se eu não me engano! [ênfase] A gente em 2001, mas usando o 94! Ou era o 95? Eu nem lembro! [sorrindo] E a gente usava também o Paint para fazer as atividades. Ela fazia os exercícios, colocava os textos para a gente digitar. **Então esse aí foi o meu primeiro contato com o computador.** A gente ficava em duplas, no computador... E... Vixi! **A gente não via a hora de ir para a sala de informática!** Para aprender a mexer no computador e também porque era a única sala climatizada na escola não é?! Então, era **um luxo só! Você estar numa sala climatizada e aprendendo a usar o computador!** (PATRÍCIA, 3<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

Nas memórias de sua inserção no mundo informático, estão percepções acerca do contexto social de acesso entre os anos 2001 e 2010. Inicialmente, Patrícia menciona os fatores econômicos e de infraestrutura como razões para as dificuldades de uso desses meios

no período em que estudava na sétima série do primeiro grau. O valor elevado das máquinas, o acesso discado, a escassez de alternativas - já que as LAN Houses ofereciam uma conexão lenta e cara, sendo a internet com banda larga privilégio para poucos - apareceram na voz da professora como elementos percebidos a partir de um lugar no processo de inclusão digital vivido na época.

A narrativa de Patrícia também evoca o êxtase emocional que cerca o uso dessas máquinas pelas crianças que sofrem a mesma dificuldade de acesso que viveu a professora. Para nós, a visão do computador como uma máquina de entretenimento constitui uma imagem a ser ressignificada por meio da mediação pedagógica. Isso não significa que o prazer lúdico deva ser desprezado, mas explorado de modo consciente.

O fator emocional que cerca o uso do computador e da internet, ao invés de ser considerado como um obstáculo ao ensino e a aprendizagem, pode ser explorado por meio da mediação pedagógica do professor como elemento construtivo nas aulas nos laboratórios de informática. Nas palavras de Demo (2009, p. 65),

Teorias que apostam no envolvimento do estudante e entendem aprendizagem como dinâmica também afetiva (DAMÁSIO, 1996; GOLEMAM, 2001) receberam grande ímpeto com as novas tecnologias, em especial porque as crianças e jovens facilmente se encantam com o ciberespaço. Tais propostas decaem facilmente no jargão do prazer imediato, como se as crianças somente estudassem se sentirem prazer. O que move as pessoas não é apenas prazer, mas outras dimensões que possam parecer relevantes, também porque não se escapa na vida de ter de aprender do sofrimento. [...] O que as teorias afirmam é que não se aprende sem envolvimento profundo.

A continuidade da narrativa da professora oferece-nos uma ilustração de como a inserção e expansão social das tecnologias têm exigido conhecimentos informáticos para o mercado de trabalho:

**Profª. Patrícia:** E quando foi em 2004... Três anos depois! Surgiu a oportunidade de a gente fazer uma seleção para trabalhar como bolsista pelo CEEI (Centro de Integração Empresa-Escola). E eu fui selecionada para trabalhar no Banco do Nordeste. Aí eu fiquei muito preocupada! **“Mamãe, eu passei, mas os meninos disseram que tem que ter curso de informática. Se não tiver curso de informática, eles não chamam. E eu não tenho mamãe!”**. “Minha filha, mas você não sabe?”. “Não mamãe, eu aprendi a ligar e a desligar, mas para trabalhar lá, eles vão querer que a gente digite, que a gente faça coisas que eu sei que eu não sei fazer”. E aí a gente... Confiou em Deus. Ela disse: “Confie em Deus!”. Deus em primeiro sempre! E quando a gente foi lá no Banco eu disse assim: “É... tem um problema...”. Aí disse: “Qual o problema?”. **“Eu não sei mexer em computador. Eu não tenho curso de informática!”**. Aí ela: “Não tem problema. O Banco paga para você” [sorrindo]. Então, eu fiquei que não me acreditava! (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

A ansiedade vivida por Patrícia frente ao risco de perder uma oportunidade de estágio por não dominar procedimentos informáticos leva-nos a refletir acerca da situação dos info-excluídos que se assentam nas salas de aula da escola pública. Segundo Anjos e Andrade (2008, p. 5), “estimular os alunos a interagir com essa tecnologia que, em pleno século XXI, se torna fundamental, pois todas as esferas da cadeia produtiva da sociedade utilizam esse sistema”. Essa afirmativa indica que a intensidade e amplitude social do desenvolvimento tecnológico em nosso tempo são fenômenos que têm produzido rigorosas exigências formativas (WARSCHAUER, 2006) e também aprofundado desigualdades em diversas dimensões da vida social (CASTELLS, 2003).

Nesse contexto, entendemos que o professor e a escola pública, capacitados e instrumentalizados adequadamente, podem atuar de maneira significativa, oferecendo conhecimentos e infraestrutura para suprir as novas carências que geram impedimentos na dinâmica do mercado de trabalho.

Patrícia nos contou que quando ingressou no estágio, o Banco lhe forneceu um curso de informática que lhe proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades com hardwares e softwares. E após a sua iniciação na informática, também teve a oportunidade de realizar cursos de formação para o seu crescimento interno na instituição. A professora descreveu com detalhes a dinâmica por meio da qual apreendeu os seus primeiros conhecimentos e habilidades para sua inserção no mundo dos computadores e da internet:

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia:** **Aí foi nesse curso de informática em 2004 que eu aprendi a mexer no computador de verdade!** Word, Excel, Power Point, Internet. Criei o meu e-mail! Ele não é? [o instrutor da escola de informática] Criou no BOL! O e-mail para a gente. E até hoje eu uso esse e-mail. É o meu e-mail oficial. **E foi lá realmente que eu tive acesso.** No Banco não tinha. A gente mexia, mas era intranet, que era a internet local da rede do Banco. A gente tinha e-mail, Outlook. Tinha cursos online que a gente podia fazer! Tinha o curso de Iniciante Bolsista que era para conhecer a estrutura do Banco e tinham cursos de Matemática Financeira. Vários... Vários cursos! Eu fiz o de bolsista e comecei o de Matemática Financeira [...] (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

O entusiasmo com que Patrícia nos contou a sua experiência de introdução à informática mostra o quanto esse momento foi significativo para a sua vida. Além do prazer de lidar com essas máquinas na adolescência, ela evidencia a importância das habilidades computacionais para a conquista do primeiro emprego, bem como para o seu desenvolvimento profissional.

Após conhecer o computador na escola pública e ter noções de informática em uma instituição privada, ela nos disse que se distanciou do uso do computador e da internet em

razão do seu custo e das dificuldades de acesso em LAN Houses. Somente reencontrou-se com esses recursos no ano 2007, quando ingressou no Curso de Pedagogia e logo observou o uso de recursos tecnológicos por alguns professores, “sofrendo” as exigências dos trabalhos digitados, das pesquisas na internet e da fabricação de slides para apresentação de seminários.

A professora falou-nos do impacto e admiração quando se defrontou com a prática de aulas mediadas com recursos tecnológicos. A praticidade e a exploração do poder de síntese na utilização de um retroprojektor, a dinâmica proporcionada pelo projetor multimídia e as possibilidades de pesquisa oferecidas pela rede chamaram a sua atenção.

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia:** No primeiro período eu achei interessante porque todos os professores utilizavam o lápis no quadro e só um utilizava o retroprojektor. Vixi! Na Faculdade retroprojektor para mim ainda era uma novidade! Isso a Era do Computador já fazia era tempo! 2007 já! E para mim aquilo ali foi interessante porque foi a forma como ele [o professor Ivonaldo] preparava as aulas dele que eram assim... Bem esquematizadas! [...] **E nos outros períodos com o Datashow que já veio ficando mais dinâmico não é? Mais colorido, chamava mais a nossa atenção.** A internet veio. Quando a gente tinha uma dúvida no texto, a gente ia lá e procurava alguns resumos, alguns trabalhos que já tinham sido feitos sobre aquele trabalho, sobre aquilo que aquele autor estava dizendo. Então vinha a ajudar na interpretação, no entendimento daquele texto. [...] (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

Além de demarcar sua admiração por um ambiente educacional que explorava as tecnologias na mediação das aulas, no tecer de sua fala também lembrou a aquisição do seu primeiro computador, considerando o momento como sendo uma conquista que gerou em si um sentimento de realização pessoal. Como o computador e a internet ainda se mostravam escassos em seu contexto espaço-temporal, possuí-los parecia-lhe trazer autoafirmação por meio do status social e pelas possibilidades comunicativas que esses recursos operam e representam no imaginário social.

**Prof<sup>ª</sup> Patrícia Paiva: O meu primeiro computador eu comprei com o meu dinheiro.** Porque papai e mamãe não tinham dinheiro, a gente... Eles eram os únicos... Papai era o único que trabalhava, então era o único mantenedor da casa. E tinha que ser para tudo! E para pagar aluguel, para pagar apostila, pagar passagem de ônibus! Então, como foi no segundo período, foi em 2008, eu estava trabalhando como bolsista para o Estado. Aí a gente recebeu tudo no fim do ano. A gente trabalhava o ano todinho não recebia nada. Quando foi no final de ano, em outubro, no finalzinho de outubro, se eu não me engano, eu recebi. Aí mamãe disse: “E aí? O que você vai fazer com esse dinheiro?”. **“Eu vou comprar o meu computador!”.** Porque se eu quisesse fazer um trabalho ou eu ia para LAN House ou eu ia ter que ir na casa de uma das meninas que estudavam comigo. Uma morava... a mais perto, a mais próximo, morava na Baixinha. E eu morava nos Paredões. Então era muito complicado. Aí não tinha internet, porque eu não tinha condições de colocar internet, mas só de estar digitando os trabalhos ali e não ter que bater na casa de uma das meninas para digitar o meu trabalho! Porque no primeiro período tudo bem! Foi... Foi assim “moleza”, vamos dizer entre aspas, porque nós estávamos chegando,

estávamos nos adaptando. Aí valia tudo! Aceitava tudo! Do jeito que viesse! Manuscrito! Como tiveram alguns que exigiram trabalhos manuscritos, os outros nem tanto. Se você pudesse digitar tudo bem! Se você não pudesse, manuscrito! E outros: “Não! Tem que ser!”. E aí facilitou bastante, porque eu já trazia as coisas da internet no pendrive da casa das meninas e digitava em casa os meus trabalhos. **Comprei impressora... Vixi! Eu estava que não me acreditava!** (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

Patrícia reconheceu como os seus conhecimentos informáticos e a posse de um computador pessoal contribuíram para sua vida estudantil por meio da construção de atividades de leitura, escrita e pesquisa exigidas na graduação. Ela ainda nos relatou que os seus saberes tecnológicos, mesmo sendo básicos, possibilitaram a manutenção do contato com as professoras por via de e-mails, orientações digitadas, mensagens de apoio emocional, informações acerca do mundo da educação e o acompanhamento de sua formação, mesmo depois da graduação. Por outro lado, também relatou-nos sua primeira experiência pessoal de autoconfrontação e desencantamento com o uso desses recursos, especificamente, as redes sociais:

**Profª. Patrícia: Já gostei muito. Já fui até viciada! É...** Em 2010... Ah! Eu vivia, passava a tarde todinha no Orkut e no MSN, Orkut e MSN. Aí eu vi que isso estava me prejudicando! Na época de monografia, eu com muita coisa para fazer, eu era monitora também, tinha que estudar, tinha que ler para produzir e **eu não conseguia!** Com o Orkut ligado e o MSN ligado e ia só atualizando de vez em quando para ver quem estava, quem não estava, o que é que estava fazendo... **Aí eu parei, pensei e disse: “Ou o Orkut ou a minha monografia?”**. Isso já em outubro! **E aquilo não saía da minha cabeça, eu não conseguia! Era uma coisa que...** Aí eu peguei e disse: “Não, a minha monografia!”. **Aí eu peguei e excluí a conta! Porque era o único jeito que eu realmente ia conseguir.** Porque não aguentava simplesmente fechar! Sabe? Eu excluí mesmo! E não me arrependo não! Fiz! Apresentei! (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

A força de atenção que esses recursos demandam foi colocada pela voz de Patrícia (e também na de Palloma) como capaz de prejudicar a produção de seus trabalhos de conclusão de curso. No período, as inquietações e “danos” sobre sua formação a levou a se afastar da rede. Porém, no período das entrevistas, a professora narrou que tinha voltado a utilizar os recursos de interação da internet. Porém, dessa vez, com maior senso crítico e desapego.

**Profª. Patrícia:** Hoje, eu tenho, mas se você me perguntar qual foi a última vez que eu entrei no Orkut? Eu não sei nem lhe dizer. [...] Eu não sou mais de está lá atualizando, nem lembro qual foi a última vez que atualizei o meu Orkut! MSN? Faz tanto tempo que eu entrei... Eu passo o dia fora! Passo o dia trabalhando! **Quando eu chego em casa, eu não vou ligar computador... Eu quero estar com a minha família, com meus irmãos lá.** Tentar assistir uma Tv, me deitar. Porque eu também não, não fico assistindo até tarde. Eu vou dormir. Sabe? Eu vou descansar para no outro dia começar tudo de novo! Então, eu perdi esse... **Esse desejo!** Essa coisa pela internet. Vou uma vez perdida. Às vezes dizem assim: “Mandei um e-mail para

“você?”. Aí eu vou lá, abro para ver o que foi que mandaram. “Você não veio por quê? Mande um e-mail”. “Vixi! Eu nem olhei”. É uma coisa assim que... Sinceramente... Não... Não me atrai mais! **Não me chama a atenção, eu só vou lá quando realmente preciso fazer algo!** [...] (PATRÍCIA, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 10/09/2012).

A dinâmica de inclusão vivida pela professora Palloma também se deu no ano de 2001 quando estudava na sexta série do primeiro grau. Ela nos contou que foi introduzida ao computador e aos conhecimentos informáticos no laboratório de uma escola particular e que teve seu acesso interrompido quando foi transferida para uma escola pública na qual não existia laboratório de informática. Em suas memórias da adolescência, o primeiro contato com o computador também ocorreu em meio a um êxtase de emoção e curiosidade para manipular a máquina.

**Prof. Alex Gadelha:** Seu primeiro acesso a um computador, seu primeiro acesso à internet? Você fez curso de informática? Como foi?

**Profª Palloma Samira:** Não. Meu primeiro acesso foi na escola, na sexta série. Você fala de informática não é? [Sim] Aqueles computadores antigos! Grandões! [simula o tamanho com as mãos] Mas... Ah! Era o auge não era? **O primeiro acesso foi aquele! Emoção!** [ênfase] Eu ainda lembro de pegar no mouse, de não saber pegar no mouse, a setinha rodando o computador todinho e eu não sabia... E eu não sabia parar aquela setinha em um lugar! [risos] Mas ave Maria! Eu lembro muito disso! [ênfase] Mas assim... Foi na escola. Aí eu saí na metade do ano, **fui para a escola pública e também parou já porque não tinha. Aí parou.** (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Além do valor emocional dado ao primeiro contato com as máquinas, sua experiência de acesso faz-nos pensar que as instituições de ensino privadas parecem mais abertas à inovação. Nas narrativas que interpretamos na próxima seção, a ideia de maior investimento e preocupação didática no uso das TICs parece se confirmar.

Outra experiência comum entre as professoras desta pesquisa-formação é a reintrodução ao contato com o computador e a internet estimulada pelo ambiente acadêmico. No caso de Palloma, antes de adquirir um notebook, o seu ponto de acesso para digitar e conectar-se à internet estava restrito a uma LAN House próxima de sua casa. Mas por questões relacionados ao preço de acesso, essa proximidade geográfica ao estabelecimento de conexão não significou a sua frequência.

**Profª. Palloma Samira:** [...] Aí quando foi em 2009 por aí, eu acho que assim... LAN House! “Vai na LAN House”. Mas o maior acesso mesmo que eu tive foi quando eu comprei meu notebook e aqui em casa teve o computador. Porque em outros lugares de internet mesmo... **Eu ia, enviava um trabalho na LAN House, era mais para isso, enviar um trabalho!** Porque eu não gosto de LAN House não, é muito perigoso. Mas enviava um trabalho, olhava um e-mail, uma coisa assim, um

Orkut e pronto! Mas era restrito, não era muitas vezes não (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Segundo Palloma, devido o custo do acesso e porque a maioria da sala não dispunha de um computador pessoal nem de habilidades informáticas, quando os professores do Curso de Pedagogia solicitavam trabalhos digitados, havia a necessidade de pagar a uma LAN House pelo serviço de digitação.

**Profª. Palloma Samira:** Ave Maria! Era um aperreio quando a professora mandava digitar trabalho! [risos] A gente sabia que cada um ia dar não sei quanto para pagar a LAN House para mandar digitar o trabalho! [risos] Porque não tinha, não tinha em nenhum lugar computador. Ia para a Biblioteca ali do Centro, para a Municipal, os computadores quebrados! Quando a gente dava sorte do computador prestar, não era o mesmo formato e não salvava sabe? Sempre teve complicações! (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Na quinta sessão de entrevistas com a professora Palloma, desenvolvemos mais um diálogo formativo intercambiando a nossa experiência comum nas salas do Curso de Pedagogia. Durante o segundo ano do curso, foi notável o olhar dos alunos da nossa turma sobre a didática dos professores que exploravam as tecnologias. A interpretação das aprendizagens pela observação dos docentes do Curso faz-nos entender que, ao mesmo tempo em que os professores contribuíram para a inclusão dos alunos da turma por meio do exemplo no uso de recursos como projetores, notebooks e da rede mundial de computadores, também serviram para pensarmos o extremo da dependência das máquinas na prática pedagógica.

**Prof. Alex Gadelha:** Na nossa experiência lá no curso de Pedagogia, nós percebemos duas coisas interessantes com relação ao professor e ao domínio das tecnologias. Logo nos primeiros semestres, nos primeiros anos, a gente percebia que havia uma resistência de alguns professores a ponto de condenar mesmo as tecnologias. Só que chegaram Andrezza, Giovana, Rosemeire, de Pesquisa Educacional... Alguns professores que vinham de fora, novos professores, engajados nas tecnologias. E eu lembro que aqueles slides coloridos, aqueles movimentos, vídeos, textos motivacionais. Eu lembro que foi uma coisa assim muito impactante, que chamou muito a atenção dos alunos, mas só que por outro lado produziu muita crítica nos bastidores por parte de outros professores: “Ah! só sabe dar aula com um Datashow!” “Ah! é porque ensinar exige mais!” E: “As tecnologias acabam facilitando, acomodando os professores e o professor não estuda o quanto deveria”. **Então eu lembro que a gente viu esses dois extremos: Aqueles que negavam, aqueles que não queriam, e aqueles que passavam a impressão para gente que se não tivesse aquilo ali não daria uma boa aula.** Como é que você pensa essa experiência? Porque a gente conversou anteriormente sobre inclusão digital e você usou uma expressão interessante: “Olha, de certa o forma, eles nos incluíram...”

**Profª Palloma Samira:** Porque por mais que a gente não quisesse, tinha trabalho, tinha apresentação e a gente tinha que aprender, tinha que utilizar. [...]

**Profª Palloma Samira:** [...] Teve um professor que chegou até dizer: “Não pessoal, hoje não vai dar certo ter aula não, porque o Datashow não funcionou e eu tinha preparado tudo em Slide e não vai ter essa aula”. **Porque assim, aí eu já percebo que há uma total dependência dessas tecnologias, o que não é legal.** Porque se você é professor e domina aquele conteúdo, pronto! O slide é uma coisa a mais! Mas se você domina, vai para o quadro, vai para o papel, não tem que ter aquela obrigação com aquele slide como aconteceu naquele dia. [...] **Eu acho que ficar dependendo dessas tecnologias não é legal, porque sempre pode haver falhas. Então assim, não se deve cair no extremo de só fazer aula com aquilo, porque fica uma aula diferente e até porque se o professor só faz aula daquele jeito, a aula não fica mais diferente.** Já não tem mais atrativo para o aluno, porque fica até cansativo. Eu lembro que todas as vezes que o professor levava o Datashow eu já ficava assim olhando... E aquilo passando, passando e não acabava, e não acabava. Então, já fica cansativo. Aí quando vem outro professor que passa um trabalho em grupo, um debate, é diferente. **Eu acho assim: tem que saber mediar as duas coisas.** (PALLOMA, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 29/09/2012).

A necessidade de equilíbrio e autonomia indicada por Palloma para o uso educativo de recursos tecnológicos também está nos discursos de formação de professores que abordam a questão (ALARCÃO, 2008; MASSETO, 2000; DEMO, 2006). A nosso ver, Moran (2000) posiciona-se de modo sensível e pertinente quanto à questão ao reconhecer a importância desses meios, mas valorizar o ensino e a aprendizagem acima deles:

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvidas as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achados as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2000, p. 12).

Entendemos a preocupação para evitar os excessos que envolvem o uso do computador e da internet em sala de aula. No entanto, acreditamos ser necessário assumirmos uma postura docente que rejeite tanto os discursos de total informatização do ensino como aqueles que rejeitam as tecnologias da informação e da comunicação na escola. Nesse sentido, os maus usos observados não devem ser utilizados como argumento para impedir a presença desses meios na escola e na prática dos professores.

\*\*\*

A escuta e reflexão acerca das experiências das professoras, vividas durante os percursos de introdução à informática na escola, na atuação no mercado de trabalho e nas

atividades solicitadas na dinâmica estudantil da faculdade, permitem-nos identificar práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, visando, sobretudo, à inclusão digital dos alunos que compartilham esse espaço público. No quadro abaixo, sintetizamos nossas percepções e interpretações das vozes das duas professoras acerca da autoformação vivida nestas três experiências pessoais:

QUADRO II - FORMAÇÃO EXPERIENCIAL PARA INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO		
Introdução à informática	Inserção no Mercado de trabalho	Atividades estudantis durante a Faculdade
Práticas vividas e úteis à mediação pedagógica dos recursos disponíveis na escola		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização da escola como o lugar do contato inicial com o computador e a internet;</li> <li>• Aprendizagem sobre noções básicas de informática no laboratório da escola;</li> <li>• O compartilhar da máquina com mais de um aluno;</li> <li>• O prazer da descoberta como experiência de estímulo formativo;</li> <li>• O reconhecimento e exploração intencional da autoafirmação que esses recursos operam e representam no imaginário da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização das exigências de habilidades computacionais para inserção no mundo do trabalho.</li> <li>• A necessidade desses conhecimentos para a ascensão profissional em instituições que têm a informação como matéria essencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância de habilidades computacionais para construção dos trabalhos na vida estudantil (seminários, relatórios, resumos);</li> <li>• A utilidade do computador nas atividades de leitura, escrita e pesquisa.</li> <li>• Possibilidades comunicativas nas redes sociais, e-mails, MSN;</li> <li>• Utilização dos recursos de interação na rede com maior senso crítico e desapego.</li> <li>• As LAN Houses como espaços de acesso barato, mas ao mesmo tempo “perigoso”.</li> <li>• A própria postura de utilização das TICs como exemplo de metodologia de inclusão digital.</li> </ul>

**Fonte:** Quadro construído a partir das narrativas das professoras.

As práticas sistematizadas acima foram significativas para a inclusão digital de Palloma e de Patrícia. Entendemos que os conhecimentos informáticos aprendidos nestes diversos ambientes contribuíram para o exercício de suas práticas sociais nas dimensões pessoal, estudantil, econômica e profissional. Também compreendemos que as experiências vividas pelas professoras nestes âmbitos lhes proporcionaram ferramentas úteis não somente para a própria inserção na sociedade da informação, mas também para a mediação pedagógica desses recursos com o fim de incluir os alunos nas escolas em que trabalham.

### **3.3.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL**

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, pp.18-19).

Como observamos no subtópico anterior, as aprendizagens experienciais de “iniciação à informática” das professoras aconteceram no âmbito do laboratório das escolas do Ensino Fundamental, em atividades acadêmicas solicitadas pelos professores (e construídas em espaços como LAN Houses e Biblioteca Municipal) e na observação do uso desses recursos nas aulas de alguns docentes universitários. Queremos refletir agora acerca da formação desenvolvida a partir do currículo cursado pelas professoras na Licenciatura em Pedagogia e aquela oferecida especificamente na disciplina “Tecnologias e Formação Pedagógica”.

Assim como Pimenta (1999), pensamos que a formação pedagógica deve oferecer conhecimentos e habilidades que permitam aos professores o exercício da docência de forma crítica, reflexiva e, sobretudo, contextualizada. Nesse sentido, percebemos uma preocupação do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) em trabalhar diretrizes que orientam às Faculdades de Educação a inserir em seus currículos propostas formativas que preparem os professores para o uso e o ensino das TICs.

No período em que as professoras cursavam a graduação (2007 a 2012<sup>22</sup>), o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (PPPC) passara por um processo de reformulação para adequação à Resolução do CNE/CP, nº 01 de 16 de maio de 2006, que “instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais norteadoras dos cursos de licenciatura em

---

<sup>22</sup> Como já foi colocado na caracterização das professoras, Palloma concluiu o curso no ano de 2012, um semestre após a formação de Patrícia.

Pedagogia” (UERN, 2008, p. 7). O tema “tecnologias da informação e da comunicação” aparecia em dois textos do documento:

- O primeiro referindo-se a um dos objetivos específicos do PPPC:

Orientar o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação de maneira a beneficiar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. (UERN, 2008, p. 21).

- A segunda menção constava na citação da Resolução do CNE/CP N. 01/06, Art. 5º, que trata das competências, atitudes e habilidades nas quais o egresso do Curso de Pedagogia deve ser habilitado:

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (UERN, 2008, p. 21).

A preocupação dos docentes e da coordenação do Curso em cumprir tais exigências resultou na criação da disciplina “Tecnologias e mediação pedagógica”, cuja ementa reproduzimos abaixo:

**Tecnologias e mediação pedagógica.** EMENTA: A sociedade contemporânea, a educação e o uso das tecnologias. O uso das tecnologias e os processos de exclusão e de emancipação social. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e os desafios na formação do pedagogo. A mediação pedagógica, compreensão e uso dos audiovisuais em sala de aula: fotografia, rádio, cinema, TV, vídeo, computador, softwares educativos, internet. Experiências de Educação à Distância e do uso de audiovisuais em sala de aula. COMENTÁRIO: Propõe-se a desenvolver uma discussão abrangente e informativa sobre as relações entre sociedade, educação e tecnologias, a análise histórica dos avanços das TICs e seus impactos no cotidiano das pessoas, sinalizando os limites e possibilidades do uso de audiovisuais, como por exemplo a televisão e o vídeo, no processo de ensino e de aprendizagem. O foco da discussão está em discutir o papel das tecnologias da informação e da comunicação para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas mediadas e/ou auxiliadas por elas. O desenvolvimento da Disciplina poderá ocorrer através de temáticas como: a sociedade contemporânea, a educação e uso das tecnologias; o uso das tecnologias e os processos de exclusão e de emancipação social; as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e os desafios na formação do educador; experiências e estratégias de Educação à Distância; mudanças tecnológicas no mundo do trabalho; as políticas de formação de professores e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, dentre outras. (UERN, 2008, p. 101).

Conscientes das exigências curriculares e da ementa da disciplina citada, dialogamos com as professoras acerca da formação recebida no Curso de Pedagogia e quanto a suas memórias relacionadas à disciplina citada.

Quando perguntamos a Palloma como avaliava a sua formação acadêmica para agir no processo de inclusão digital, ela considerou que o ritmo de produção de trabalhos exigidos nos semestres não lhe permitia pensar “como ser um professor inclusivo”. Além do volume de atividades das várias disciplinas, outro fator apontado foi a ausência de uma didática que pudesse ser vivida no cotidiano da sala de aula na escola.

**Prof. Alex Gadelha:** Você acha que a sua formação lhe preparou para agir no processo de inclusão digital?

**Prof<sup>ª</sup> Palloma Samira:** Não! Assim... Não muito. Não vou mentir! [ênfase] Porque eu acho que **em um semestre você está mais preocupado em fazer os seus trabalhos para entregar na disciplina, do que realmente você pensar, do que você ver metodologias para refletir sobre como ser um professor inclusivo no que diz respeito ao uso de computadores em sala de aula.** Eu acho que a gente ficou mais preso a trabalhos: “fazer isso para trabalho! Apresentar trabalho!”. **E no fim, a didática do professor,** eu sei que não existe uma receita pronta de didática, mas aquela coisa que a gente vai ver que vai nos auxiliar diretamente como professor em sala de aula, pouco tem. Então, não contribuiu muito. (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Em seu discurso quanto ao que aprendeu no Curso de Pedagogia em relação ao uso das TICs, ela faz a distinção entre os saberes da prática estudantil e os conhecimentos teóricos da organização curricular. Na sua experiência, os primeiros foram mais significativos do que aqueles de natureza formal. No entanto, mesmo com suas expectativas formativas não realizadas, admite que a formação construída no interior da vida acadêmica lhe proporcionou a aquisição de habilidades e conhecimentos acerca desses recursos. Nessa dimensão, Palloma entende a Universidade como um espaço privilegiado para desenvolver aprendizagens por meio de atividades pedagógicas que exigem a busca de conhecimentos e habilidades digitais.

**Prof<sup>ª</sup> Palloma Samira:** Contribuiu assim: o uso do computador em casa, que você aprende a fazer um slide, que você aprende a editar um vídeo. Certo que quando você vai para a Universidade, **os professores cobram isso e você tem que aprender, então já é um meio também de você estar se inserir no mundo, nesse meio de usar tecnologias, de usar um computador.** Eu, pelo menos, quando eu comecei, eu lembro que no terceiro semestre eu não sabia nem usar um pendrive. Era eu, Emanuela e Maiara: Fomos para a Biblioteca e “meu Deus do céu!” Levei um pendrive, meu namorado tinha me dito como era e a gente ficou lá... Endoidando... [sorrindo] “Vamos embora que a gente não sabe usar o pendrive!”. **Então a partir dali a gente foi aprendendo a fazer slide, até mesmo digitar texto, formatar, que a gente não sabia.** [...] Então assim... Não influenciou totalmente, mas foi uma boa ajuda. Porque a gente teve que se virar para fazer trabalho, teve que se virar para fazer pesquisa e **se você não aprender a usar na Universidade, você**

**não vai aprender em canto nenhum!** [risos]. (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

A professora Patrícia mostra-nos um olhar ponderado quanto a sua formação acadêmica e à experiência com a disciplina “Tecnologias e Mediação Pedagógica”. Em relação a sua formação em Pedagogia, entende que o Curso introduziu as reflexões e conhecimentos necessários para uma prática inclusiva. No entanto, considera que estes são apenas os primeiros passos para o trabalho com tecnologias na escola.

**Prof. Alex Gadelha:** Você acha que o nosso curso, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN, nos preparou para exercer a profissão na Sociedade da Informação?

**Profª Patrícia Paiva:** Eu acredito que sim! Porque **a Universidade está ali não é para lhe ensinar tudo! É para lhe mostrar o caminho!** Não é? Então... O caminho eles mostraram! Então cabe a gente seguir nele ou não. É... Continuar em frente ou não! [ênfase]. E nesse caminho como todos os outros existem várias... Várias coisas, várias pedras, por exemplo, e que somos nós que temos que retirá-las. **Somos nós que temos que ultrapassá-las e buscar mais** (PATRÍCIA, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 13/09/2012).

A sua narrativa abaixo leva-nos a entender que os conhecimentos gerados nas disciplinas acadêmicas não conseguem acompanhar o campo e a dinâmica do trabalho docente no interior da escola. Em sua voz, a professora reafirma que a qualidade da formação para inclusão digital intencionada pelo currículo depende da disposição pessoal do sujeito professor em se construir continuamente como profissional contextualizado com o seu tempo social.

**Profª Patrícia Paiva:** [...] E a universidade, ela pode dar, falar de um caso aqui outro caso acolá, mas não foi o meu aluno que eles estudaram! Não foi aquele que está lá dentro da sala de aula. **Então, eles mostram assim, de certa forma, é... Apenas uma pincelada, apenas uma parte daquilo que podemos encontrar. E nós é que temos que buscar o resto, nos apropriar dele.** (PATRÍCIA, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 13/09/2012).

A compreensão da professora quanto ao papel da universidade como sendo o de introduzir conhecimentos necessários para a prática profissional tem a sua pertinência. Porém, entendemos que, para que “essa pincelada” na formação seja significativa, os cursos de licenciatura precisam se aproximar pedagogicamente das práticas vividas na escola, no sentido de proporcionar aos professores que lá trabalham a densidade das discussões acadêmicas e as alternativas didáticas discutidas em diferentes contextos de formação docente. O intercâmbio favoreceria tanto a formação continuada de quem já atua na escola,

quanto a formação inicial daqueles que se preparam para assumir uma sala de aula. Imbernón (2006) colabora com nossa reflexão, ao entender que:

[...] a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade (IMBERNÓN, 2006, pp. 113-114).

Para Patrícia, a contribuição do Curso de Pedagogia para uma formação voltada para a Sociedade da Informação consistiu na sensibilização quanto ao processo de consolidação das tecnologias na sociedade e, conseqüentemente, na vida dos alunos.

**Profª Patrícia Paiva:** Então eu acredito que o Curso de Pedagogia veio sim a contribuir com isso. **Dá esse olhar para gente!** Sabe? De que a gente precisa se preparar, que está aí, nós não podemos nos tornar apáticos a isso. **Está dentro da nossa sala de aula direto...** (PATRÍCIA, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 13/09/2012).

Nas memórias da professora referentes a suas aprendizagens durante a disciplina “Tecnologias e Mediação Pedagógica”, as aulas práticas mediadas pela professora titular e os conhecimentos objetivos quanto ao uso de ferramentas informáticas (softwares multimídias) marcaram os estudos e foram considerados coerentes com a proposta da disciplina.

**Prof. Alex Gadelha:** Lembra que nós tivemos aquela disciplina de...? Da professora...? Que era... É... Tecnologias e Mediação...?

**Profª Patrícia Paiva:** Pedagógica!

**Prof. Alex Gadelha:** Pedagógica. O que você tem na sua memória sobre essa disciplina?

**Profª. Patrícia:** Eu lembro que ela nos ensinou a fazer um blog, abrir um blog, a postar as coisas no blog, abrir um email! [...] **Veio a contribuir sim com o nosso trabalho! É até mesmo porque ela utilizou como ferramenta.** A internet como ferramenta. Os nossos trabalhos eram digitalizados não eram? Era tudo no computador! [ênfase] Ela corrigia e mandava para gente, então, ela cumpriu aquilo que foi chamada a fazer! Acredito que seria aquilo ali mesmo! [...] E que ela dando... Acho que assim: ela estava dando exemplo! **Se brincar foi umas das disciplinas mais práticas que nós tivemos no curso de Pedagogia! Porque ela estava dando o exemplo para gente!** É tipo como Jesus disse na Bíblia: “Eu vos dei exemplo para que você vá e faça o mesmo!”. Então, eu achei bastante interessante a atividade dela. Ela chegou assim, meio tímida, meio acanhada com a gente, mas **ela conseguiu alcançar o objetivo dela. Ela fez a mediação pedagógica! Realmente! Foi bastante interessante.** (PATRÍCIA, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 13/09/2012).

\*\*\*

Ao considerarmos as narrativas das duas professoras, que compartilharam a mesma sala de aula durante os quatro anos da graduação, percebemos que, apesar das aproximações, elas viveram de modos distintos a formação acadêmica para o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, o que não nos é estranho quando consideramos o sujeito singular plural que é cada pessoa-professor (JOSSO, 2010).

A concepção da formação acadêmica como uma iniciação a uma prática e a maneira prática como a disciplina “Tecnologias e mediação pedagógica” foi conduzida destacaram-se nas memórias formativas de Patrícia. Enquanto que nas da professora Palloma, a carência formativa e didática dos professores no uso das tecnologias foi suprida pelas experiências estudantis vividas na periferia das disciplinas, ou seja, na construção de atividades que envolveram o uso de recursos tecnológicos.

Nos relatos de Palloma, a disciplina mencionada não foi percebida de modo significativo para sua formação na perspectiva de prepará-la para o trabalho de incluir digitalmente os alunos. No caso de Patrícia, o exemplo de mediação pedagógica da titular da disciplina serviu como referência para suas práticas.

Da formação pedagógica das professoras, entendida como conhecimentos construídos na vivência do currículo durante os oito semestres no Curso de Pedagogia, as professoras trouxeram em suas narrativas experiências de aprendizagem para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos, proporcionada por discussões acerca do tema em várias disciplinas e principalmente pela prática da fabricação de materiais digitalizados.

### QUADRO III – APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

<b>Aprendizagens da Formação Pedagógica para a Inclusão Digital</b>	
<b>DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>DA DISCIPLINA “TECNOLOGIAS E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA”</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aquisição de conhecimentos e habilidades digitais estimuladas pela solicitação de atividades que exigiam o uso do computador e/ou da internet.</li> <li>• A introdução ao tema proporcionada por meio de discussões ao longo do curso por diferentes professores e perspectivas disciplinares.</li> <li>• A sensibilização quanto ao processo de inclusão digital dos alunos.</li> <li>• A ideia de que a continuidade na formação docente para o uso pedagógico das TICs depende do sujeito professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação pedagógica por meio de e-mails (avaliação, atividades, envio de textos).</li> <li>• Exploração de recursos da rede (atividades com mecanismos de pesquisa, criação de blogs).</li> <li>• O desenvolvimento de habilidades informáticas com multimídias (edição de vídeos, fabricação de slides, digitação de textos).</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Quadro construído a partir das narrativas das professoras.

Considerando as narrativas das professoras quanto à formação acadêmica curricular e aos conhecimentos e habilidades construídos na disciplina “Tecnologias e mediação pedagógica”, compreendemos existir uma carência de aprendizagens de práticas para a mediação pedagógica das tecnologias. Em nossa reflexão e experiência compartilhada junto às professoras, inferimos que apenas uma disciplina não supre satisfatoriamente as necessidades docentes de formação para uso pedagógico das TICs, nem atende a proposta do PPPC do Curso de Pedagogia da UERN. Mas, a nosso ver, o déficit percebido pela professora Palloma reflete a fase de inserção desses meios no próprio contexto da universidade e da vida dos alunos. Podemos dizer que, no período de formação das professoras (2007 a 2012), a utilização desses meios no ambiente acadêmico vivia a fase de sua popularização. A presença de notebooks na sala de aula, o acesso *wi-fi* oferecido pela Faculdade de Educação e o próprio uso de projetores multimídias nas aulas somente foram observados com maior frequência a partir do segundo ano de curso.

Apesar da relativa produtividade da disciplina e das dificuldades econômicas para aquisição desses recursos, os casos das duas professoras sujeitos desta pesquisa exemplificam como as experiências vividas “por tabela” na construção de seminários, relatórios, avaliações e outras atividades, contribuíram para a apreensão e o desenvolvimento de conhecimentos básicos para o uso pedagógico desses recursos. Ambas expressaram que a dinâmica da vida

acadêmica favoreceu tanto o desenvolvimento pessoal da técnica para manipular softwares e navegar na rede, quanto a aprendizagem de saberes a serem utilizados em suas práticas de ensino com as tecnologias.

### 3.3.3 EXPERIÊNCIAS AUTOFORMATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2006, p. 78).

Depois de identificarmos, em suas experiências de vida (antes e durante a graduação) e na formação inicial acadêmica (no currículo e na disciplina específica), práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos, consideramos agora o exercício profissional das pedagogas com o fim de demonstrarmos conceitos e práticas de ensino acerca do uso das tecnologias na escola.

No que diz respeito aos recursos autoformativos para mediação pedagógica com as tecnologias, a constituição identitária-profissional das professoras Patrícia e Palloma apresenta vários traços comuns:

- Ambas formaram-se no currículo que na época (2007) acabara de ser reformulado pela Faculdade de Educação (chamado informalmente por professores e alunos do curso de Pedagogia de “novo currículo”).
- Atuaram em escolas particulares de grande porte, nas quais frequentaram o laboratório de informática para práticas de ensino com o uso de tecnologias.
- Foram aprovadas como professoras em concurso realizado pelo Estado no mesmo ano (2012).
- Possuem computador pessoal, dispõem de acesso à internet e têm conhecimentos básicos de informática.
- Os espaços públicos em que atuam, apesar de estarem fixados em contextos geográficos e culturais diferentes (no campo e na periferia da cidade), apresentam semelhanças em relação às carências de infraestrutura e apoio pedagógico.

As experiências profissionais das professoras com instrumentos tecnológicos foram vividas no âmbito da escola particular. Elas se constituíram a principal referência para pensar

conceitos e práticas de inclusão digital. Entendemos que a razão para recorrer a estas aprendizagens consiste na qualidade dos recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos dispostos e experimentados pelas professoras nas instituições privadas nas quais atuaram.

Quando conversamos com as professoras acerca de suas experiências com tecnologias no âmbito da escola privada, elas destacaram as diferenças entre o setor público e o privado. Seus discursos levaram-nos a entender que as escolas particulares exigem mais compromisso das pessoas envolvidas na dinâmica educativa com estes recursos. Na prática de ensino destas escolas, o uso do laboratório de informática é estimulado pela gestão e entendido pelas professoras como parte do cotidiano. Segundo pudemos entender, as preocupações em oferecer profissionais capacitados para atuar em parceria com os professores titulares e a facilidade na manutenção das máquinas favoreciam o trabalho docente com tecnologias naqueles espaços. O contexto estrutural e pedagógico descrito pelas professoras faz-nos compreender que, nas escolas particulares em que lecionaram, o processo de inclusão digital ocorria de forma satisfatória.

As narrativas das memórias da docência vivida no interior destes ambientes ofereceram-nos perspectivas acerca do cotidiano escolar, as quais contribuíram significativamente para pensarmos como o sujeito professor constrói práticas para o processo de inclusão digital na escola. Entendemos esse “olhar de dentro” dos processos educativos como uma característica marcante das pesquisas que trabalham com narrativas (auto) biográficas de professores.

Discorremos acerca de algumas experiências vividas pessoalmente pelas professoras e entendemos essas práticas como aprendizagens construídas no chão da escola, intercambiadas com outros sujeitos professores (IMBERNÓN, 2006), em uma dinâmica que, quando revisitada pelas professoras, possibilitou criar perspectivas para a inclusão digital na escola pública.

Uma prática comum vivida e visualizada pelas professoras foi a do uso compartilhado de computadores no laboratório de informática. Como o número de máquinas não possibilitava o uso individual, a estratégia de organizá-los em duplas contribuía para que os alunos também desenvolvessem o senso de cooperação e o trabalho em grupo.

**Prof<sup>ª</sup> Palloma Samira:** [...] E também na escola particular que eu trabalhava, todas as atividades no computador eram em dupla, sempre em dupla!. (Palloma, 2<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 191/08/2012).

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia:** Então, eles chegam, formam as duplas... Eu digo isso, na experiência na escola particular. Eles ligam as máquinas e a gente diz assim:

“Vamos lá! Vamos acessar o GOOGLE!”. Que é o que a gente geralmente usa. “Digite aí”. “Vamos pesquisar sobre tal assunto!” Eles digitam, eu vou olhar quais são as páginas que estão abrindo. “Olhe tia, está falando sobre isso”. Ele lêem, me dizem. “É, essa daí, está uma informação coerente! Então vamos lá!”. Eles copiam a informação, depois a gente discute na sala (Patrícia, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 11/09/2012).

A ideia de um computador para cada aluno como um padrão a ser buscado pode ser entendido como um mito. Ambas as professoras narraram que em algumas de suas experiências no laboratório de informática aconteceu que, mesmo com um número suficiente de computadores, os alunos solicitavam trabalhar na máquina com outros colegas. Pensamos que a postura do professor como um mediador que facilita as interações no ciberespaço possibilita a troca de experiências educativas que acontecem tanto entre ele e o aluno, quanto entre os próprios alunos. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 38) chama-nos atenção para entendermos que:

Um fator importante na capacitação profissional do professor é a atitude do professor em planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.

A narrativa da professora Patrícia mostra a importância da mediação docente durante a pesquisa na rede. Ela ilustra como a supervisão pedagógica do professor também pode potencializar a pesquisa online por meio do ensino da seleção crítica das informações disponíveis.

A intervenção pedagógica no acesso do aluno ao computador e à internet na escola oportuniza a educação do olhar sobre a informação, de modo a produzir reflexões que gerem conhecimentos úteis para a vida. Entretanto, compreendemos que essa presença somente será significativa se for capaz de educar uma postura curiosa e focada na construção do saber, diferente da visão que considera as tecnologias apenas como meios de entretenimento.

A prática de ensino demonstrada nas narrativas da professora Patrícia mostra-nos que o uso de tecnologias no processo educativo exige um planejamento que seja sensível ao ritmo dos saberes tecnológicos que os alunos já dominam. A consciência dos saberes prévios dos alunos proporcionará uma didática que estimula a aprendizagem autônoma que esses recursos proporcionam.

**Profª. Patrícia:** Quando eu vou para o laboratório eu digo o que eles vão fazer antes de ir para lá. Porque geralmente quando a gente vai para o laboratório está ligado a algum assunto que nós estamos vendo dentro da sala de aula. Então eu digo: “Nós vamos para o laboratório de informática agora. Nós vamos fazer isso, isso e aquilo

outro”. Então, quando eu chego lá, eles ligam os computadores, lá tem senha para entrar, tem que fazer o login, eles já sabem, eles ligam as máquinas, colocam na internet. “Agora vamos colocar em tal site!”. Aí a gente vai olhar, eu dito para eles. Eles colocam. E eles mesmos vão fazendo, sozinhos. E eu vou olhando. Um me chama, outro chama, aí eu vou: “Não, vamos por aqui, não é assim, vamos voltar”.

[...]

Você falou da internet, como a utilizo em meu trabalho. O ano passado eu tive uma experiência com uma aluna. Eu não pedi. Nós estávamos trabalhando o solo, os tipos de solo. Aí ela chegou no outro dia para mim e disse: “Tia, eu fiz um slide. Eu fiz um Power Point sobre o solo. Eu queria que a senhor visse”. Pronto! Amanda<sup>23</sup> muito bem! “Como é que eu faço tia?”. Aí eu disse assim: “mande para o meu e-mail”. Ela pegou e mandou o slide dela pelo e-mail do pai. E ficou bem interessante assim, para uma criança com oito anos que ela tinha o ano passado não é? Ela fez bem direitinho, bem arrumadinho, não tinha muito texto, o slide dela tinha imagens também (Patrícia, 10ª sessão de entrevistas, narrativa em 27/09/2012).

Neste segundo relato feito pela professora, podemos visualizar um exemplo da autonomia que o uso consciente (e educacional) desses recursos pode promover. A aluna Amanda, a partir de uma aula assistida na escola, toma a iniciativa de pesquisar e construir material digital relacionado com o assunto estudado. A reação positiva da professora ao saber construído pela aluna foi para nós um exemplo de postura pedagógica para a mediação desses recursos. O estímulo à construção do saber autônomo é uma atitude docente que proporciona o amadurecimento cognitivo dos aprendentes. Como afirma Behrens (2000, p. 71), “em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento”. Essa parceria sugerida pela autora remete-nos a um novo formato nas relações de aprendizagem decorrente da inserção das tecnologias digitais no processo educativo. A passividade de um aluno que apenas escuta e olha é substituída por uma postura ativa frente a telas, imagens e textos do computador.

Nas narrativas acerca de suas experiências de mediação pedagógica, a professora Patrícia expressa como o ensino com tecnologias na escola pode propor conhecimentos que aproximem os alunos da dinâmica social contemporânea. Essa atividade de letramento digital proposta pela professora ilustra bem o sentido prático que cerca o ensino das TICs:

**Profª. Patrícia:** Mas a gente tinha trabalhado o texto publicitário também o ano passado. Então em vez de a gente pedir que eles escrevessem no papel, para eles venderem o produto usando o papel, a gente levou eles para a sala de informática e pediu para que eles criassem no Power Point somente um slide, um único slide mas que tivesse imagens, que tivesse umas letras diferentes, sabe? Para que eles vendessem os produtos. Então eles iam pesquisar a imagem do produto que eles iam vender. Como era no dia da árvore, se eu não me engano era dia da árvore, ou estava

<sup>23</sup> Nome fictício da aluna. Não temos permissão para citar o seu nome.

no Natal, aí eles tinham que escolher uma árvore de Natal e fazer um anúncio para vender essa árvore de Natal. Porque a árvore de natal dele era melhor. E teve um grupo também que fez um trabalho muito bom. Teve alguns que não conseguiram nem sequer achar a imagem. Não chegaram nem sequer decidir qual imagem eles iam utilizar nesse trabalho. Mas teve um que fez e ficou muito bonito. Eles utilizaram até aqueles panos de fundo que era com duas cores, que tinha aquela mistura sabe? (Patrícia, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 27/09/2012).

Compreendemos que uma prática de ensino consciente e criativa com o uso das TICs não só contextualiza o trabalho docente, como também possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades envolvidas na construção do conhecimento na sociedade da informação. Anjos e Andrade (2008) entendem a dinâmica multimídia como um instrumento a ser explorado pelos educadores para a autonomia dos educandos. O objetivo de ensinar para a autonomia consistiria em promover uma “evolução educativa” do aluno até alcançar a capacidade de utilizar esses meios de modo pertinente ao seu dia a dia. Em suas palavras:

[...] a transformação das informações oriundas dos mecanismos ou programas multimídia em conhecimento pode ser utilizada pelos educadores. Quando um educando apreende os dados, coleta-os, memoriza-os e, de posse dessas informações, forja sua própria concepção a respeito desse, interagindo com a bagagem de conhecimentos adquiridos. A evolução educativa desse aluno torna-se evidente e perceptivelmente sólida. Dessa maneira, o conhecimento não fica estático ou a nível abstrato, pois o educando, tendo uma boa orientação por parte do professor, consegue relacionar esse conhecimento com o seu cotidiano (ANJOS E ANDRADE, 2008, p. 4).

Ainda entre as narrativas das práticas de Patrícia, observamos o potencial informativo do acesso à rede internacional de computadores para a provisão de conhecimentos não disponíveis nos livros didáticos:

**Profª. Patrícia:** Então, a gente sempre busca nos sites do Governo, de algumas prefeituras que falam, por exemplo, agora, na particular, iremos fazer uma aula de campo para o Polo Costa Branca. Então nos livros não tem falando sobre o Rio Grande do Norte, o mais atual é de 2001, que é um atlas do Rio Grande do Norte. Não fala sobre o Polo Costa Branca. Os vários polos que em que foram divididos o Estado. **Então, nós temos que buscar nos sites essas informações.** O que é? Quando foi fundado? Com qual objetivo? Que cidades fazem parte? Não é? Então nós vamos buscar... Buscamos também imagens para fazer apresentação de slides para levar para eles (PATRÍCIA, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 04/09/2012).

A atividade de Patrícia vinculando os conteúdos do livro didático com a pesquisa na internet ilustra bem a interação didática que pode ser realizada por uma postura inclusiva e mediadora do professor. Nessa perspectiva, as tecnologias podem ser percebidas não como

algo que vem usurpar os materiais pedagógicos tradicionais, mas como uma ferramenta que acrescenta elementos de aprendizagem (MASSETO, 2000).

Em um de nossos diálogos com a professora Palloma, entendemos a importância do apoio pedagógico especializado para a qualidade da mediação dos recursos informáticos durante as aulas. Como professora-auxiliar, Palloma acompanhava várias turmas no laboratório de informática com a função de assistir aos alunos que mostravam dificuldades no cumprimento das tarefas. Estas eram orientadas por um professor de informática que atuava em consonância com a professora titular.

**Prof. Alex Gadelha:** Mas na sua experiência anterior na escola particular, você levava os alunos para o laboratório?

**Profª Palloma Samira:** Sim, eles iam para o laboratório.

**Prof. Alex Gadelha:** Existia alguma auxiliar que ia com você?

**Profª Palloma Samira:** Sim. [...] Eu era a professora auxiliar juntamente com a professora e aí tinha o professor de informática.

**Prof. Alex Gadelha:** Todas as vezes que vocês frequentavam o laboratório de informática esse professor estava lá? [Sim] Então ficava você, a professora e esse professor de informática? [Era] Vocês trabalhavam informática ou o conteúdo da sala de aula?

**Profª Palloma Samira:** Informática. Só que assim, os livros eram bem assim... Os conteúdos bem... Complementavam. Eu lembro que a gente dava história, geografia, família... Sempre tinha no livrinho de informática. Eram os temas bem relacionados. Era bem interessante. (Palloma, 7ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 12/10/2012).

O trabalho em equipe experimentado pela professora na mediação dos recursos disponíveis na escola lhe ofereceu exemplos práticos de uso pedagógico e também da ação cooperativa para uma aula de qualidade. O professor de informática que dirigia as aulas com os computadores solicitava e orientava a ação das professoras nos momentos em que a sala tendia à dispersão. Essa experiência de trabalho em equipe cogita-nos a ideia de que a ação coletiva dentro do laboratório de informática exige não apenas infraestrutura, mas, sobretudo, pessoas que se disponham a contribuir no processo.

O intercâmbio na construção de atividades entre o laboratório de informática e a sala de aula possibilitava o desenvolvimento simultâneo de habilidades técnicas como digitação e navegação na rede, bem como a apreensão dos conteúdos curriculares. Entendemos a instalação do laboratório de informática em uma sala específica da escola como uma estratégia gestora para suprir as dificuldades de informatização da escola. A experiência

narrada por Palloma permite-nos pensar a comunicação do ensino entre esses espaços e entre os professores que atuam neles.

**Profª Palloma Samira:** [...] As aulas de informática não eram só no laboratório. Quando era o conteúdo que precisava escrever alguma coisa no livro, ficava em sala de aula. Acho que num mês, iam duas ou três vezes para o laboratório, ficavam duas três vezes na sala. Não era toda vez que as crianças iam para o laboratório não. (Palloma, 7ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 12/10/2012).

[...]

**Profª Palloma Samira:** [...] O professor de informática era usado só no momento do laboratório ou quando tinha atividade mesmo de escrever, o professor de informática vinha para a sala de aula e ele que fazia na sala de aula mesmo as questões de informática, questões de família, que tinha muito recorte e colagem. Era assim. (Palloma, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 11/10/2012).

Em nosso entender, o fato de existir uma sala de informática à parte das salas de aula e com a sua frequência moderada é um aspecto importante para o equilíbrio quanto à visão desses recursos. Compreendemos que o laboratório não deve ser entendido como um “lugar de recompensa” por bons comportamentos, mas como uma extensão da sala de aula, lugar de pesquisa e interação pedagógica, tanto entre alunos quanto entre os profissionais que o exploram.

Nas aprendizagens derivadas das práticas de ensino no laboratório de informática da escola em que trabalhou, a professora Palloma também menciona o uso compartilhado entre o livro didático e os conhecimentos informáticos. A exploração de conteúdos curriculares estava vinculada à aprendizagens que implicavam o uso do computador e da internet.

**Profª Palloma Samira:** Na realidade, o livro didático que vinha para a informática já tinha os mesmos conteúdos que a gente trabalhava em Português e em Matemática. O livro de informática já vinha com conteúdos relacionados ao livro de Matemática e de Português. E quando não vinha, o conteúdo que tinha no livro vinha falando sobre a família que era o conteúdo de História, vinha falando sobre as questões de valores. Era interessante, porque os livros mesmos já traziam essa proposta. (Palloma, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 11/10/2012).

A dinâmica apresentada pela professora também permite-nos compreender a não dependência física dos equipamentos na escola para se pensar temas e conhecimentos voltados acerca de seu uso. A aprendizagem das tecnologias pode acontecer por meio de discussões mediadas por recursos pedagógicos “tradicionais” como o livro didático. Assim, em certa medida e em contextos que não dispõem de recursos informáticos e de rede, o livro

seria uma alternativa à ausência de equipamentos na escola, os quais poderiam ser acessados fora dos muros da escola em LAN houses e Telecentros ou na casa de amigos e familiares.

#### QUADRO IV - PRÁTICAS DE ENSINO APREENDIDAS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Práticas de Ensino percebidas nas narrativas das professoras acerca de suas aprendizagens autoformativas para inclusão digital
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O uso compartilhado da máquina e a mediação da pesquisa pelo professor.</li> <li>2. Uso planejado e supervisionado dos computadores focando a autonomia dos alunos.</li> <li>3. Produção de conhecimentos contextualizados com o nosso tempo.</li> <li>4. Exploração de mecanismos de busca para suprir conteúdos do livro didático.</li> <li>5. O trabalho com apoio pedagógico na mediação no computador.</li> <li>6. O laboratório de informática em intercâmbio com a sala de aula.</li> <li>7. A interação entre o livro didático e o livro de informática como recurso pedagógico.</li> </ol>

**Fonte:** Dados sistematizados a partir das narrativas das professoras.

As práticas de ensino vividas nas instituições privadas nas quais as duas professoras atuaram não foram vividas sem entraves. Em suas narrativas, elas também apresentam problemas com o comportamento de alunos, deficiências do apoio pedagógico e na manutenção da infraestrutura. Apesar disso, suas experiências foram significativas e permitiram-nos interpretar que o processo de autoformação vivido principalmente por meio da troca de experiências com outros professores naquele espaço proporcionou a apreensão de saberes úteis ao trabalho com alunos info-excluídos da sociedade da informação.

Podemos afirmar, a partir da análise de suas vozes, que as professoras demonstraram possuir capital experiencial para viver a mediação pedagógica das tecnologias. Porém, ao ouvirmos suas experiências no atual exercício profissional na escola pública, percebemos que não vivem essa dinâmica juntos aos seus alunos. Essa questão despertou-nos a curiosidade. Expressamos no próximo tópico a nossa compreensão por meio de conceitos impeditivos interpretados em seus discursos.

### 3.3.4 CONCEITOS IMPEDITIVOS

[...] a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos em que cada indivíduo vive (NÓVOA, 2010, p. 172).

Como estávamos conscientes de que as docentes não costumavam utilizar esses recursos no âmbito da escola pública, pensamos acerca de que conceitos impediam que as heranças formativas apreendidas ao longo de suas trajetórias de vida e na dinâmica do exercício profissional fossem aplicadas no cotidiano de suas práticas. Em suas narrativas quanto ao uso das tecnologias na escola pública, percebemos muitos argumentos que sustentavam resistências, dificuldades, incertezas e impossibilidades.

Entre as professoras, Palloma mostrou-nos maior abertura para revisão de suas práticas de ensino para inserir as tecnologias na vida de seus alunos. A professora Patrícia assumiu com inquietude suas dificuldades como uma “líder de resistência”. Ambas apresentaram dilemas e insegurança, também compreensões e necessidades em relação aos temas que estruturam a discussão e a mobilização ao processo de inclusão digital.

A questão da infraestrutura do laboratório da escola pública foi uma das principais razões apresentadas pelas professoras para não usar o espaço. Na abordagem inicial com a professora Patrícia quanto à possibilidade de usar o laboratório da escola pública em que trabalha, ela logo nos chamou a atenção para a precariedade das máquinas e as dimensões do espaço. A compreensão exposta foi a de impossibilidade: “Para mim, as condições em que se encontra o laboratório? Não são favoráveis! Não vale a pena eu levar os alunos para a sala de informática”.

A relação entre número de alunos e de computadores ou o número reduzido destes para o de alunos foi arguido como um dos principais aspectos para a não utilização dos recursos. Existia a compreensão de que esse fator numérico implicaria diretamente na qualidade da aprendizagem.

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia: O grande problema é esse, da sala de informática, do laboratório de informática: É porque um vai se beneficiar, os outros não vão!** Porque não vai está lar no contato direto. Ele vai ficar de lado, vai ter uma visão... Não vai ter uma visão... Vai ter uma visão limitada da tela do computador. Não vai ter como se apropriar e tem sempre aquele que fica no meio, de frente. Aquele ali eu acredito que absorve mais. Os outros ficam assim, com aqueles pedacinhos, com aquelas migalhinhas que vão caindo (PATRÍCIA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 04/09/2012).

Como observamos nas experiências de inclusão digital das professoras e em suas práticas na escola privada, o uso do computador por mais de um aluno é uma estratégia comum no uso do laboratório da escola (pública e privada). É um expediente que serve para adaptar o número de alunos ao de computadores, mas que também permite o aprender em cooperação, o trabalho em equipe. Consciente dessa possibilidade, o professor pode trabalhar

formas de aprender na coletividade e promover a sociabilidade no laboratório de informática da escola.

A falta de manutenção para o não uso também compôs o discurso de Patrícia: “[...] Eu acredito é porque não tem manutenção... Não é isso? Tá do jeito que está! Quando eu cheguei lá já estava desse jeito”. As deficiências dos programas de Governo ou/e da gestão escolar alimentam a negação por meio de discursos já cristalizados na cultura do local. A dificuldade da situação pode condicionar o professor à precariedade do ambiente de tal maneira que enfraqueça suas energias emancipatórias. Pensamos que a consciência da importância de oferecer uma educação de qualidade aos alunos que vivem a escola pública e do valor do trabalho docente são aspectos subjetivos capazes de estimular suas forças mobilizadoras para a mudança. Nesse movimento, a ação docente ultrapassa espaços de ensino-aprendizagem de conteúdos e alcança a articulação político-social com os membros da comunidade escolar a fim de garantir o direito aos sujeitos que fazem a escola (FREIRE, 1996).

Conversamos com a professora Patrícia acerca do trabalho de outros colegas para inclusão digital. Ao relatar quanto ao uso do laboratório por parte destes, ela menciona a ociosidade no uso dos recursos tecnológicos disponíveis por parte dos professores, ao mesmo tempo em que argumenta em favor da utilização de recursos pedagógicos tradicionais.

**Prof. Alex Gadelha:** Os outros professores? Alguém usa? Mesmo nestas condições?

**Profª Patrícia Paiva:** Raramente. Tem uma do quarto ano que utiliza de vez em quando. **Mas, assim, geralmente eu não vejo ninguém falar.** A gente já leva para a sala de vídeo ou vai para a biblioteca com os alunos. Porque além dos livros tem os jogos lá, aquele jogo de MDF, jogos da memória, dominó, tem muito. (PATRÍCIA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 04/09/2012).

Em nosso entender, os recursos citados pela professora possuem valor pedagógico aos processos cognitivos, pois trabalha o raciocínio psicomotor, lógico matemático, de leitura e de percepção, o contato com o outro, a seleção de informações. No entanto, o uso de recursos de ensino tradicionais também é passivo de ociosidade, seja por questões de falta da habilidade ou criatividade dos professores, seja pela burocracia escolar ou mesmo opção docente.

Nos discursos das professoras, o apego às práticas tradicionais também alimenta a resistência ao uso de computadores e da internet na educação. Mas chamamos a atenção para a dinâmica eletrônica e informacional na vida social hoje. O nosso contexto histórico destaca-se pela rapidez dos processos comunicacionais, aproximação de fronteiras e culturas por meio de suportes que exigem habilidades computacionais, como celulares, correio eletrônico, redes sociais, plataformas virtuais de interação. Pensando assim, podemos inferir que os pedagogos

precisam quebrar as resistências que impedem o exercício de uma prática coerente com o “modo de existir marcante deste século”. Nas palavras de Demo (2009, p. 96):

O problema é que há, no fundo, um confronto desigual entre pedagogia e tecnologia, com ampla vantagem para esta. Tecnologia, sendo modo de existir marcante deste século, passa por cima da pedagogia, não a tomando em conta. Ou seja, as novas tecnologias se impõem com ou sem pedagogia como fato consumado. No lado da pedagogia, a tendência é resistir, ignorar ou depreciar, uma atitude que apenas protela a questão. A assim dita “inclusão digital” torna-se cada dia mais premente, porque se torna signo da pertença ou não pertença ao século XXI.

Nesta compreensão, o uso crítico dos recursos eletrônicos constitui uma habilidade a ser desenvolvida a fim de evitar a exclusão de sujeitos, não apenas do mundo econômico, mas da interação da vida social e do direito à cidadania plena.

A ociosidade da sala de informática e as dificuldades de espaço nas escolas têm provocado outro problema: a ocupação da sala por outras atividades. No contexto, em que Palloma atua, mais do que no de Patrícia, o Programa Mais Educação<sup>24</sup> ocupa o espaço para atividades como aulas de música, esportes e dança, consumindo dessa forma possibilidades de uso pelas professoras.

**Prof.<sup>a</sup> Palloma:** Apesar de que também... Não dá para levar! Uma vez eu planejei levar eles para o Laboratório, mas não dá! Porque pela manhã é ocupado com os alunos da tarde do Mais Educação. Assim, os que estudam à tarde vão para o Mais Educação pela manhã. Aí os meus alunos não podem ir. Só poder ter acesso à tarde ao computador. Porque como é contra turno, os alunos da tarde vão para o Mais Educação da manhã. Aí as salas ficam ocupadas! [...] (PALLOMA, 2<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 18/09/2012).

Essa “ocupação” do espaço deriva da própria ociosidade da sala, ou seja, como são raros momentos que os professores utilizam o laboratório, a carência estrutural das duas escolas públicas apela para a adaptação desses espaços.

Outro argumento para não trabalharem no laboratório considerou a dimensão comportamental dos alunos. Quando conversamos acerca de seu desejo de utilizar a sala, Patrícia narrou sua vontade de subsidiar os conhecimentos do livro. No entanto, prevalecia o argumento de que “Não tem como! É uma turma muito agitada!”. De fato, a utilização da sala de computadores provoca um êxtase nos alunos não habituados ao seu uso. Somente com a frequência a esse espaço será possível construir uma mentalidade que considere esse espaço como um ambiente comum ao processo de ensino e aprendizagem vivido a escola. Assim,

<sup>24</sup> O Programa Mais Educação foi ativado pelo Ministério da Educação e da Cultura com o propósito de oferecer no contra turno onde o aluno estuda atividades educativas que possibilitem um maior tempo de permanência na escola com aprendizagens que envolvem artes, esportes e cultura.

cabe ao professor oferecer, com maior frequência, o contato dos alunos com os recursos do laboratório de informática para que ressignifiquem o lugar.

A falta de apoio pedagógico é outra questão destacada pelas professoras. No contexto escolar em que trabalham, a maioria dos alunos ainda não domina noções básicas de softwares, como os editores de texto e de imagens. Existe, assim, a necessidade de trabalhar noções informáticas junto aos conteúdos disciplinares pretendidos. Para suprir tais deficiências, o professor precisaria do apoio de outros profissionais com disposição de tempo e também de conhecimentos específicos. No contexto dos dois casos estudados aqui, funcionários acumulam funções e responsabilidades pelos espaços da biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, além de não terem os conhecimentos básicos para auxiliar os professores nestes ambientes.

**Profª Patrícia Paiva:** A mesma pessoa que cuida da biblioteca, cuida do laboratório de informática e cuida da sala de vídeo. Então, ou ela está em um ou ela está em outro!? [ênfase] Geralmente ela fica na biblioteca. Porque a biblioteca também é usada como sala de aula, porque tem várias mesas lá, então as mesas são utilizadas para o Mais Educação, para as aulas de letramento, é... Orientação à saúde (PATRÍCIA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 04/09/2012).

**Prof. Alex Gadelha:** Não tem aquela pessoa oficial que saiba? Que domine?

**Profª Palloma Samira:** Não, não tem ninguém! [ênfase]. Eu estou dizendo! Nem alguém que fica comigo lá na sala ficando com os alunos, alguém que fica na sala com a metade da turma enquanto eu levo a outra. Sabe? Fazer esse revezamento... Não tem. Não tem! É eu pegar a chave, abrir e pronto! Eu que vou tomar de conta da sala, não tem ninguém! Então é bem complicado. Às vezes assim, estou estava pensando: “Quando eu for usar, eu vou dizer assim: vamos comigo, vamos primeiro ligar, ver se está tudo ok...”. Porque se quebrar alguma coisa não é? Vão dizer que fui eu que quebrei. Deus me livre! [ênfase] (Palloma, 7ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 02/10/2012).

A experiência de Patrícia e de Palloma leva-nos a inferir que em um contexto em que, além da estrutura deficitária, os alunos não possuem noções básicas de informática, o trabalho solitário do professor dificultará a mediação da aula. A falta de contato e manejo com o computador entram a ação pedagógica devido ao tempo disposto para atender às dúvidas e necessidades individuais. Para nós, na introdução pedagógica às TICs, o trabalho em equipe mostra-se essencial para moderar o ímpeto que o uso do computador e da internet provoca naqueles que não estão habituados em explorá-los.

Quando indagamos as professoras acerca do papel docente e da escola no processo de inclusão digital, estas expressaram um dilema que assedia a formação e a prática docente no

uso das TICs: Também seria responsabilidade do professor trabalhar habilidades e conhecimentos para o uso do computador?

**Prof<sup>o</sup>. Palloma:** Bem, da escola... Do professor? Não. Da escola eu creio que... [titubeia] Responsabilidade total tem um pouco, tanto da escola como do professor. **Mas aí tem que pensar: primeiro, será que a escola está dando condições para que o professor faça essa inclusão?** Para que a escola juntamente com equipe pedagógica, ela consiga tornar esse ambiente inclusivo no que diz respeito ao uso de tecnologias? (PALLOMA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 27/09/2012).

**Prof<sup>a</sup> Patrícia Paiva:** [...] Eu posso até está enganada, mas a minha função em levar os meus alunos para lá não é ensinar a mexer no computador, porque eles já sabem! **Eles sabem mexer no computador melhor do que eu!** Quando eu nasci eu era do tempo da carta! Não existia nem o telefone. Hoje em dia é SMS, MSN. Então, por mais que eles não tenham, que a maioria não tenha computador em casa, mas sabe muito bem o que é uma LAN House. Então, eu acredito que estou lá para mostrar para eles os caminhos da internet que vão levá-los ao conhecimento. Deixá-los mais próximo, tornar mais concreto aquilo que eu estou passando em sala de escola (PATRÍCIA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 04/09/2012).

Palloma assume em parte a responsabilidade do professor em desenvolver conhecimentos informáticos, mas aponta que para tornar a escola digitalmente inclusiva ações governamentais precisam garantir aspectos necessários a esse processo, como infraestrutura e apoio pedagógico. Já a professora Patrícia foi contundente em negar o ensino de informática como conteúdo a ser trabalhado pelo professor. Em sua visão, os alunos aprendem a usar o computador e a internet na vida social e por isso quando chegam à escola trazem conhecimentos básicos de informática.

Quanto a esse dilema, posicionamo-nos pensando que a educação como prática social exige um ensino de saberes-fazer que respondam às necessidades e aos desafios que o cotidiano produz (PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 1999). Nesse sentido, o professor precisa trabalhar focado na formação de sujeitos que vivem em um movimento de demandas sociais por conhecimentos e habilidades informáticas.

Na perspectiva da professora Patrícia, apesar da condição de carência econômica dos seus alunos, o acesso ao computador seria possível por meio das LAN Houses. No entendimento da professora, não são os aspectos financeiros que impedem os alunos de acessarem à internet. Ela explica que o fato de morarem em um bairro associado à carência não os impede de terem recursos para o acesso: “Eles ficam lá é... Como que eu posso dizer? Exibindo quem é que leva mais dinheiro para a escola!”.

Na comunidade rural em que trabalha a professora Palloma, o poder de acesso dos seus alunos estava limitado apenas a uma ou duas LAN Houses na região. No entanto, de

acordo com Palloma, o fator principal que dificulta o acesso não é este, mas as condições econômicas que cercam os seus alunos.

**Prof<sup>a</sup>. Palloma:** Na escola os alunos... **Você ver que os alunos têm dificuldade não só de escrita, de leitura, mas também dificuldades de roupa, de material escolar, de tudo!** De comida... De tudo! [ênfase] E é difícil, é diferente. Mas, é a vida de professora, você tem que saber lidar com todas as dificuldades, saber usar o contexto dos alunos. (PALLOMA, 1<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 17/08/2012).

**Prof<sup>a</sup>. Palloma:** Eu peço assim: “pesquise sobre isso! sobre esse tema”, mas não cito assim “na internet”. “Em livros, jornais, revistas, onde vocês tiverem acesso”. Já porque às vezes Alex, quando eu peço até o trabalho de pesquisar, recortar e colar, eles já não trazem. “É porque lá em casa não tem cola, lá em casa não tem livro!”. **Porque a maioria mora nos sem teto, mora no assentamento. Então, você ver que não dá para pedir um trabalho para pesquisar em internet porque não vão trazer!** É difícil, muito difícil. (Palloma, 4<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 27/09/2012).

No decorrer das entrevistas com as professoras, surgiu o tema acerca dos aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias na vida dos alunos. Ambas indicaram o uso do computador e da internet para os “jogos violentos” como principal problema do acesso, principalmente no ambiente das LAN Houses.

**Prof<sup>a</sup> Palloma Samira:** [...] Certo, eu sei que tem jogos educativos, tem! Mas pelo que eles me falam, é só jogo de luta, de violência é... E é tanto que os que me falam isso são os mais violentos da sala. Só pensa em bater e “vou matar”, “vou lhe enforcar”, tudo isso. E eu já vejo que também tem a influência dos jogos, muita influência dos jogos que eles ficam jogando no computador! (PALLOMA, 2<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 18/08/2012).

Além do aspecto moral do mau uso do computador e da internet (violência e pornografia), a professora Patrícia fala das consequências negativas no processo de aprendizagem dos alunos. A ausência de reflexão destacada no copiar-colar de textos foi mencionada em sua fala:

**Prof<sup>a</sup> Patrícia Paiva:** [...] E a gente vê que nessa parte da internet... Eu acho que rouba um pouco da infância deles, da inocência deles. Por que eles são muito... No próprio falar deles, são muito mais maliciosos do que muitos adultos. [...] E aí eu vejo que para quem tem computador em casa, porque embora sua pesquisa seja nas escolas públicas... Na escola particular a gente vê: É Control V, Control C! [sic] É tanto que quando a gente vai corrigir a atividade dos alunos, a gente vai lendo... [...] Teve uma que... Que eu achei tão engraçado. Assim, a gente rir que é para não chorar na hora sabe? Para não constranger o aluno. Mas foi muito engraçado. Ela simplesmente imprimiu! Era sobre... a gente do quarto ano fala sobre... o Estado. Aí fazem muita pesquisa sobre Estado. Ela pegou... O trabalho dela foi o seguinte: Imprimir uma página do Governo do nosso Estado falando sobre o assunto que estava sendo... Simplesmente ela pegou fez uma capa com o nome dela, com o meu

nome e com o nome da escola. Tá aqui o meu trabalho feito! (PATRÍCIA, 1ª sessão de entrevistas, Mossoró, narrativa em 04/09/2012).

Patrícia chama-nos a atenção para os artifícios deficitários na aprendizagem que podem ser utilizados na era do computador e da internet. Entendemos que a cópia ou a transcrição sem reflexão, frutos de uma leitura aligeirada e sem supervisão, acabam por empobrecer a aprendizagem. Nesse sentido, inferimos que a autonomia defendida por alguns autores pode ter o efeito contrário, ou seja, o comodismo ao fácil, o individualismo e a falta de uma aprendizagem significativa para a vida.

Essa preocupação de evitar o instrucionismo leva-nos a entender que, apesar da relativa facilidade do acesso às informações, a mediação do professor e da escola continua, mais do que nunca, imprescindível diante de tamanha complexidade, provocada principalmente pelo grande volume de dados. Por mediação pedagógica, Masseto (2000, pp. 144-145) entende:

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Para que aconteça essa mediação, os pedagogos precisam estar capacitados para lidar com a multiplicidade de fontes informativas dispostas na rede, de maneira que possam juntos aos alunos demarcar critérios que assegurem a capacidade de análise da qualidade dos dados disponíveis e acessados. Como nos ensina Behrens (2000, p. 71):

O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade. Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Durante os diálogos quanto à utilidade das tecnologias para a vida cotidiana, ambas as professoras apresentaram um discurso que destacava os cuidados a serem tomados no uso das

tecnologias. Esse aspecto moral presente em suas falas sugeriu a questão sobre qual seria o lado positivo do acesso à internet para a vida dos alunos? As professoras colocaram o acesso rápido e diversificado ao conhecimento como aspecto que beneficia a aprendizagem dos alunos.

Para Palloma, na escola do campo, o acesso seria para os seus alunos uma “janela para o mundo”, por possibilitar a visão de outras realidades distantes, não apenas geograficamente, mas, sobretudo, economicamente.

**Prof<sup>ª</sup>. Palloma Samira:** Eu acho que o aluno pode conhecer lugares, conhecer culturas, conhecer idiomas, até ter a possibilidade de aprender pelo uso do computador, que ele... **Eu acho que ele não teria condições de sair do mundo que ele vive para conhecer culturas, outras pessoas, mas no computador não! Sabendo utilizar ele aprende muito coisa.** Lê mais texto, lê jornal, lê artigo, lê revista, ler... Tudo o que você quiser você encontra no computador! Só basta se interessar não é? (PALLOMA, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 18/08/2012).

Essas possibilidades observadas por Palloma indicam o seu entendimento acerca do potencial educativo que a mediação do conhecimento com estas máquinas proporciona. A pesquisa em uma rica fonte de dados como o sistema Google, o acesso à arte (música, pintura, cinema), o poder de comunicação das redes sociais e dos mecanismos de mensagens instantâneas, os softwares portadores de texto que estimulam a escrita e a leitura são “janelas” que oferecem aos alunos aprendizagens que antes estariam limitadas ao interior da escola. A professora fez-nos entender o acesso com mediação pedagógica como um meio de inclusão social via educação de sujeitos que vivem a escola pública.

As vozes das professoras acerca de suas vivências na escola possibilitam-nos criar o quadro abaixo em que elencamos conceitos que chamamos de “impeditivos” por negarem o exercício do direito ao conhecimento aprendido e produzido pela mediação pedagógica das TICs pelos professores.

#### QUADRO V – CONCEITOS IMPEDITIVOS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL

<b>Conceitos impeditivos apreendidos em suas trajetórias e incorporados em suas práticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A infraestrutura do laboratório impossibilita o uso.</li> <li>○ Falta apoio pedagógico.</li> </ul>

- O comportamento dos alunos não favorece;
- As LAN House já incluem.
- Os alunos são nativos digitais.
- Não é responsabilidade do professor ensinar informática.
- Os conteúdos curriculares consomem todo o tempo.
- O zelo excessivo e/ou o medo de danificar bloqueia o acesso aos recursos disponíveis na escola.
- O copiar e o colar são expedientes que prejudicam a aprendizagem.
- Os jogos digitais estimulam a violência.
- As redes sociais consomem tempo de estudo e de trabalho.
- Os pais não entendem a dinâmica do ensino com computadores;
- Os professores criticam o uso desses recursos e os entendem como fuga do trabalho;
- A direção não se interessa, prioriza outros aspectos;
- O Governo faz de qualquer jeito, não dispõe nem pessoal qualificado nem estrutura adequada.

**Fonte:** Quadro elaborado a partir das narrativas das professoras.

Apesar das muitas memórias de práticas de ensino apreendidas ao longo de suas trajetórias autoformativas, as professoras apresentaram em seus discursos conceitos bloqueadores da dinâmica de inclusão digital na escola. Pensamos que estes foram construídos a partir do padrão das experiências profissionais que tiveram na escola particular, mas também por discursos de resistência e de passividade aprendidos durante a própria formação inicial acadêmica, em experiências “traumáticas” com esses recursos na vida pessoal e na absorção da cultura escolar no interior das escolas em que trabalham.

No próximo subtópico, dissertaremos como esses bloqueios foram repensados por meio da dinâmica desta pesquisa (auto) biográfica. Evidenciaremos como o narrar de suas memórias no diálogo construído possibilitou a revisão de seus conceitos, práticas e, principalmente, a mudança da atitude pedagógica frente à realidade dos alunos nas escolas públicas em que trabalham.

### **3.4 DEPOIS DE CAMINHAR NA AUTO (TRANS) FORMAÇÃO, INCLUIR (-SE) NO FAZER PEDAGÓGICO**

A importância do conflito sociocognitivo é levar o outro a tomar consciência de respostas alternativas (PASSEGI, 2003, s/n).

Nesta parte do trabalho, interpretamos as vozes das professoras acerca de si mesmas e como estas experimentaram o processo de (auto) formação vivido nesta pesquisa e repercutido na relação pedagógica com alunos que vivem a exclusão digital. Dessa forma, entendemos também evidenciar o potencial da pesquisa (auto) biográfica para o desenvolvimento de uma postura sensível às necessidades do contexto social em que vivem professores e alunos da escola pública.

O caminhar para si (JOSSO, 2010) proposto nesta pesquisa-formação implicou a capacidade das professoras de reavaliarem e modificarem concepções e práticas apreendidas no tempo e nos espaços em que atuam. A experiência da tomada de consciência dos seus recursos formativos e o desvelamento de conceitos impeditivos quanto ao uso das tecnologias aconteceu à medida que conversávamos acerca de suas trajetórias de vida, na perspectiva de compreenderem seus próprios itinerários existenciais-formativos e como estes influenciam suas posturas frente aos diversos assuntos que cercam a profissão, mas especialmente quanto ao processo de inclusão digital.

Por meio do diálogo construído com entrevistas em profundidade, contribuíamos para que pensassem como chegaram a ser as pessoas-profissionais que são, terem as ideias que defendem e exercerem as práticas que desenvolvem no cotidiano (JOSSO, 2010). No decorrer das trocas narrativas, percebemos em seus discursos e posturas ideológicas o movimento de conflitos sociocognitivos (PASSEGI, 2003) que as instigaram ao longo do processo a revisão e reinvenção de si (SOUZA, 2006b). Essa “redescoberta” foi observada por nós, considerando a apreensão, reconstrução e ressignificação de conceitos e a inovação de práticas e atitudes frente ao processo de inclusão digital na escola.

Nas narrativas das memórias de formação das professoras, percebemos que a tomada de consciência de si (habilidades e conceitos construídos no tempo), das discussões quanto ao atual contexto sociohistórico (sociedade da informação), do perfil de acesso dos alunos e do papel da escola e do professor na garantia do direito à inserção no mundo digital se constituiu uma experiência motivadora para a ressignificação de discursos e posturas. Descrevemos, a

seguir, como interpretamos o processo de autoconhecimento que as levaram a agir em favor da inclusão digital de seus alunos.

Um dos primeiros conceitos abordados nas entrevistas foi o de sociedade da informação. Conversamos acerca de como a presença das tecnologias da informação e da comunicação têm produzido mudanças nas práticas e estruturas sociais. A comunicação que alimenta o comércio, a formação de opinião nas redes sociais e blogs, a maior abertura de acesso à cultura, o intercâmbio de conhecimentos por meio da educação a distância foram algumas percepções colocadas nos diálogos com as professoras.

Por meio desse intercâmbio de experiências, as professoras reconheceram não apenas a presença desses meios na sociedade, mas em suas próprias vidas. Nas narrativas acerca de seus percursos de inclusão foram tecidas memórias de quando foram introduzidas aos conhecimentos informáticos nas escolas nas quais estudaram no Ensino Fundamental, de experiências no mercado de trabalho (no caso de Patrícia), de suas relações sociais e da utilização de recursos tecnológicos nas práticas de ensino das escolas particulares em que trabalharam.

Essa revisitação de suas trajetórias (auto) biográficas possibilitou às professoras reconhecerem a importância desses meios no contexto histórico-social vivido por elas mesmas no passado e no cotidiano atual. O autonarrar também contribuiu para que entendessem que os conhecimentos informáticos aprendidos em diferentes etapas de suas vidas foram motivos não apenas de êxtase emocional, mas, sobretudo, serviram para o desenvolvimento de suas práticas sociais na escola, na universidade, na profissão.

Em nossa percepção, as autonarrativas das professoras acerca do próprio percurso de inclusão digital fizeram com que olhassem mais de perto para a sociedade em que vivem e para os sujeitos que compartilham suas salas de aula. Em outras palavras, a tomada de consciência dos processos vividos tornou visíveis os territórios simbólicos e os contextos culturais que criam as necessidades formativas tanto para si mesmas enquanto professoras quanto para seus alunos.

**Prof<sup>a</sup> Palloma Samira:** Porque hoje em dia, um emprego ou até mesmo o trabalho na escola, uma pesquisa, qualquer coisa não é? Uma informação que eles queiram, está tudo no computador! Então, é uma coisa que eles têm que dominar... Não que dominar... Porque eu pelo menos ainda acho que não domino tanto, mas tenho algum conhecimento! Pelo menos um breve conhecimento, um pouco de conhecimento, já que quando eles se depararem diante daquela máquina, do computador, eles já saibam, pelo menos eles já tenham um norte sabe? **Que futuramente vai se desenvolvendo e vai ajudar no mercado de trabalho para eles ou em casa, ou para entrar no mercado de trabalho, para uma faculdade não é?** (Palloma, 9<sup>a</sup> sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 10/10/2012).

**Profª Patrícia Paiva:** [...] É... Libâneo, em um dos seus livros “Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e as TICs” não é? Tecnologias da Informação e da Comunicação. Ele diz que nessa sociedade digital, da informação e da comunicação, a gente recebe tanta informação! É uma enxurrada! Uma onda muito grande de informações muito rápidas, que as pessoas não têm condição de se apropriar delas! E acaba se tornando apenas informações. E é isso que as máquinas vão trazer informações! **Mas a formação quem vai trazer eu acredito que ainda seja o papel do professor!** (Patrícia, 5ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 13/09/2012).

O diálogo acerca o mundo contemporâneo conduziu-nos a um tema que consideramos o desdobramento das reflexões quanto à sociedade da informação: a inclusão digital. Para pensarmos a questão do acesso, indagamos a respeito de como as professoras entendiam o conceito. As definições das professoras explicitaram suas percepções quanto à presença desses recursos na prática da vida social, desde os ambientes domésticos e comerciais até os escolares.

**Profª Palloma Samira:** Inclusão digital eu creio que seja... Como o próprio nome já diz: incluir pessoas que eu acho que não têm muito acesso ou **não têm acesso às tecnologias da informação na prática da sociedade, seja escola em casa, em outros eventos, enfim, incluir.** (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

**Profª Patrícia Paiva:** Inserir os meus alunos no mundo da informática. Quando a gente pensa em mundo digital a gente pensa logo em informática, em computadores, não é? Então... Eu acredito que seja isso: colocá-lo frente à máquina, ensiná-lo a manusear essa máquina, e... Não só de ligar, de desligar, mas de **como utilizar em seu próprio benefício, ensinando a pesquisar os assuntos que eles possam estudar na internet.** Eu entendo isso por inclusão digital. (Patrícia, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 11/09/2012).

Para o desvelamento de si e do fazer pedagógico em relação às TICs disponíveis na escola, muitos outros temas foram tecidos a partir de contextos e vivências das professoras com esses recursos. O fato de existir uma disciplina específica no Curso de Pedagogia para estudá-los, a exigência no mercado de trabalho por conhecimentos informáticos, o uso pessoal das redes sociais e mensagens instantâneas, consultas aos mecanismos de pesquisa disponíveis na rede, a utilização desses recursos nas práticas de ensino dos professores universitários e em suas próprias experiências nas escolas particulares em que trabalharam foram percepções que serviram para sensibilizar seus olhares quanto à importância desses meios em suas vidas e na de seus alunos.

Após apreenderem as mudanças e desafios que a inserção das TICs na vida social tem provocado, as professoras decidiram procurar informações acerca dos dados de acesso de seus alunos da instituição pública. A ação de buscar esses dados foi marcante por evidenciar o

interesse das docentes em conhecer mais de perto a necessidade de seus alunos. Essa decisão para nós foi uma pista das reflexões autoformativas estimuladas pelas narrativas de suas memórias de formação.

**Prof. Alex Gadelha:** Você pode me dar novamente àqueles dados da pesquisa que você fez?

**Prof<sup>ª</sup> Palloma Samira:** [pegou um caderno e abriu] Oito crianças têm computadores em casa e dessas oito apenas três crianças tem acesso à internet em casa. **Catorze crianças não usaram o computador...** Eu até usei aqui a frase de Carol: “Não uso com medo de dismantelar!”. Porque na casa do tio tem, mas ela disse “Eu nunca peguei! Mas vou pedir ao meu tio me ensinar”. Aí eu disse: “Pois peça que você não dismantelar não. O computador está ali para a gente usar. Sabendo manusear, não vai quebrar!”. E os três assim, os mais violentos, são os que vão só jogar na LAN house. (Palloma, 3ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 21/09/2012).

**Prof<sup>ª</sup> Patrícia Paiva:** É... Semana passada na nossa última entrevista me veio aquela questão, acho que foi você quem lançou a questão: Mas será que todos sabem mexer no computador? Se todos estão incluídos? A princípio não é? Eu acreditava que sim, mas nessa mesma tarde, acho que foi sexta-feira... Sexta-feira eu perguntei. A gente conversando aí de repente surgiu o assunto das tecnologias. Eu nem lembro o que é que a gente estava falando. **E aí eu perguntei quem era que não sabia mexer, que nunca tinha mexido em um computador?** Aí eles por causa da questão do Laboratório de Informática, vários levantaram a mão! Aí eu disse assim: “Quem nunca [com ênfase] mexeu em um computador?”. Aí foi baixando, começando a baixar as mãos... “Quem nunca mexeu!” Aí acabou em quatro! **Mas quatro? Quatro é um número muito grande!** (Patrícia, 9ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 24/09/2012).

Um dos temas que guiaram as entrevistas estava relacionado ao papel da escola na luta contra qualquer tipo de exclusão, inclusive a digital. Caberia à escola trabalhar a inclusão digital dos seus alunos a fim de evitar uma possível exclusão social? Em nossas primeiras conversas, ambas as professoras mostraram dúvidas e negativas, mencionando as famílias (Palloma) e o acesso disponível em LAN Houses (Patrícia) como espaços de inclusão. Mas na medida em que tecíamos reflexões compartilhadas quanto ao uso pedagógico desses recursos e em que elas narravam suas memórias a respeito das dificuldades e oportunidades relacionadas ao uso das tecnologias, compreendiam a importância de considerar a escola pública como lugar de inclusão digital que se distingue pela oferta do acesso gratuito e pela mediação pedagógica que pode proporcionar.

**Prof. Alex Gadelha:** Você acha que é de responsabilidade da Escola incluir ou trabalhar a inclusão digital?

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia Paiva:** Eu acredito que sim! Porque se a gente... Existem aqueles que têm acesso não é? E aqueles que não têm. Se a gente não der essa oportunidade para eles onde é que eles vão aprender? Onde é que eles vão utilizar? Eles vão ter

que ir para a casa dos outros para fazer isso? Como eu fazia anteriormente? Então, se a escola tem... E eu acredito assim: que o laboratório de informática, por exemplo, aqui na escola a gente trabalha o Ensino Fundamental Menor, durante a tarde. Pela manhã, tem apenas duas turmas de ensino Fundamental Menor e seis turmas de Fundamental Maior, até o Oitavo ano. Então, se os professores passam um trabalho de pesquisa... Por exemplo... Eu não tenho? [ênfase] **O Laboratório da Escola não devia ficar fechado. Deveria ser aberto para que esses alunos tivessem acesso aqui.** Porque tem vários alunos que não tem computador em casa. Então ter que ir para a casa de um vizinho ou ter que ir para uma LAN House? Não veio para a Escola? Não tem internet? Não tem uma pessoa que deveria ficar responsável pelo Laboratório? Então porque esses alunos não podem usufruir? (PATRÍCIA, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 11/09/2012).

**Profª. Palloma:** A escola é responsável sim. E até assim, no que diz respeito mesmo ao futuro mercado profissional dessas crianças de hoje. Porque realmente, até para um trabalho hoje em dia, as pessoas: “Envie para o meu e-mail! Envie o seu currículo para o meu e-mail”. E a pessoa: “Não tenho e-mail, não sei nem enviar o currículo!” Ai já é a primeira etapa da exclusão, para ser inserido no mercado de trabalho não é? Porque você: “Não, não tenho e-mail, eu não tenho isso, não sei usar um pendrive ou imprimir um e-mail em uma LAN House, eu não sei”. Pois é... E a comunicação é importante para você ter um emprego, ter qualquer outra coisa. **Então, assim, a escola tem a responsabilidade sim, mas só que, até como eu já disse, às vezes não são oferecidos meios para que realmente aconteça.** (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 27/09/2012).

No início das entrevistas, o dilema acerca da função do professor de ensinar ou não a “mexer no computador” também alimentou os argumentos de resistência das docentes. Para elas, a função de mediar o conhecimento não incluía o ensino de noções informáticas. No entanto, a experiência de pensarmos juntos a profissão docente no século XXI possibilitou a abertura das professoras para a ideia de se verem como agentes de inclusão. O repensar dos entraves internos e externos que impediam a possibilidade de inserção dos alunos nos conhecimentos sobre e com o uso do computador produziu a revisão da docência que exerciam na escola pública.

**Profª. Palloma:** [...] Se a gente parar assim para pensar não é? A gente da vendo, assim, que como educador a gente não está fazendo a nossa parte não é? Não estão incluindo esses alunos, uma coisa que é realmente é de direito. E eles precisam. Porque hoje em dia tudo é no computador: uma pesquisa, digitar, fazer tudo. E eu não quero que os meus alunos sofram o que eu sofri quando cheguei na Faculdade não é? (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, narrativa em 27/09/2012).

**Profª. Patrícia:** [...] E os meus alunos também... Eu sei que eles não estão interessados se eu gosto ou não gosto de usar o computador, se eu gosto ou se eu não gosto de estar nas redes sociais, se eu gosto ou se eu não gosto de certos sites, de certos conteúdos! Eles gostam! Eles querem aprender! Então, eu tenho que me adaptar a isso! [...] **Embora eu não concorde, embora eu não goste. Porque é uma necessidade que me foi colocada para que eu dê de conta dela!** Foi mais uma responsabilidade que recaiu sobre mim a partir do momento que eles não tiveram isso em casa (Patrícia, 6ª sessão, Mossoró/RN, narrativa em 18/09/2012).

Pensar e narrar experiências vividas na dinâmica da sociedade da informação, perceber a luta contra os processos de exclusão que a influência desses meios têm produzido, olhar a escola como lugar de inclusão e reconhecer o professor como um profissional responsável por incluir seus alunos fizeram com que as professoras enfrentassem o desafio de superar as falhas estruturais e resistências pessoais em relação ao uso das tecnologias na escola. Mas, a nosso ver, nenhum tema foi tão relevante para a mudança de atitude das professoras quanto a ideia da inclusão digital como um direito a ser garantido pela escola por meio do trabalho de mediação pedagógica do professor.

**Prof<sup>ª</sup>. Patrícia Paiva:** Naquele dia que a gente, porque quando a gente falou no direito eu acho que a gente não estava nem gravando, eu não lembro. Eu fiquei assim: “Valha! Eu não tinha tomado consciência disso ainda!” **A partir do momento que eu tomei consciência... Eu estava negando algo que pertencia a ele.** Que lhe é seu por direito mesmo! A gente pode dizer! E eu estava tirando isso deles! Eu estava tipo “roubando” dele algo que lhe pertencia. Então eu digo assim: “Eu tenho que correr atrás do tempo perdido, eu tenho que buscar isso!” (Patrícia, 11ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 02/10/2012).

**Prof. Alex Gadelha:** Nós estamos na quarta entrevista. Desde o início você tem pensado sobre sua prática aqui?

**Prof<sup>ª</sup>. Palloma Samira:** Sim [risos]. Quando você vai falando assim que os alunos nunca... Os que têm computador, os que não têm acesso, os que não têm... Até então essa questão não tinha sido despertada em minha cabeça sabe? **A gente sabe que é um direito e tudo,** mas às vezes a correria ou a rotina, não sei! Mas eu nunca tinha sido despertada para isso! E desde que começou as entrevistas eu estava assim, sabe? “Meu Deus! Eu nunca tinha pensado nisso! Uma coisa que... Tão simples! **Que na escola particular que eu trabalhava também tinha aula de informática, os alunos tinham contato, mas na escola pública eu nunca tinha pensado em realizar esse trabalho**”. Nunca tinha. Então eu estou despertando já para tentar mudar. Sabe? Para tentar ver, conversar com a supervisora para ver se dá certo. Mudou muito meu pensamento. Com certeza mudou (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Quando pensamos com as professoras acerca do papel da escola e do professor em promover a cidadania dos seus alunos, a ideia do direito subjetivo de aprender com o uso das TICs e de ter acesso às possibilidades de interação, comunicação e desenvolvimento cognitivo que estes recursos oferecem se tornou o enfoque dos discursos. Explicitamos para as docentes que considerar a oferta do acesso como um recurso básico para a cidadania implicava pensar a responsabilidade do Estado em oferecê-lo. E se o Governo têm instalado laboratórios de informática, mesmo em condições deficitárias, a escola não pode negar esse espaço aos seus alunos.

Como afirmam Anjos e Andrade (2008, p.5):

No processo educativo a escola tem a função de capacitar o indivíduo para a vida em sociedade, através das disciplinas ministradas em sua grade curricular. O desenvolvimento da capacidade de escrever, ler e interpretar, adquiridos na escola, possibilita ao aluno uma interação com as tecnologias da informática, pois oferecem subsídios aos indivíduos para desenvolver algumas partes do sistema cognitivo. A interação entre escola e tecnologias da informática deve ter um objetivo em comum: o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades do sujeito.

As professoras compreenderam a nossa reflexão e movidas por um sentimento de dever e de alteridade para com os seus alunos decidiram inovar seus conceitos e práticas. Entendemos que as alternativas produzidas por esse conflito cognitivo ampliaram seus olhares não apenas para os alunos e práticas docentes, mas para si mesmas. Neste sentido, podemos dizer como Passegi (2003, s/n), que “essa abertura para o outro passa, necessariamente, pelo conhecimento de si mesmo” (PASSEGI, 2003, s/n).

**Prof. Alex Gadelha:** Para a gente terminar [a 4ª sessão de entrevistas]. Além dessa reflexão sobre a inclusão digital, você tem se pensado como professora?

**Profª. Palloma Samira:** Só o que tenho... Só que eu tenho é me pensado. Principalmente nessa questão do uso do computador! É outra parte de... Não é um conteúdo assim como Português e Matemática e tudo, que você tem fechar o ano e ter aqueles conteúdos previstos, assim, todos “oks”! Até porque a escola não obriga o professor ter aula de informática. Mas é aquele conteúdo que o aluno vai precisar. **É o direito dele.** As habilidades e as competências que com certeza com o computador podem ser melhoradas na criança. Então assim, eu já venho pensando nisso. É que eu não tinha despertado para isso ainda. **E eu vou mudar, vou fazer essa mudança, vou tentar ser o agente de mudança.** Vou ver se com minha atitude de levar, de encaixar um horário. Nem que eu diga: “Essa turma não vem a metade amanhã, só vem essa daqui, que a gente vamos passar o dia amanhã na informática”. Eu não sei, vou pensar em alguma coisa para ver se dá certo. (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

**Profª. Patrícia Paiva:** Isso aqui [olhando para a sala], o laboratório, também faz parte da escola, é parte integrada da escola, a gente ver como se fosse um anexo, uma coisa deixada de fora, uma coisa que está ali... Como se fosse o apêndice do nosso corpo?! [com ênfase]. Está ali simplesmente por está? Não serve para nada? Quando inflama, está incomodando, aí a gente tira de vez. O laboratório de informática é visto desse jeito, mas faz parte da estrutura da escola, faz parte da educação também e a gente não tem... Não tem interesse de olhar para ele. **A gente vai conversando aí eu vou acordando para certas questões que antes eu não pensava sobre elas. E começo a ver outras possibilidades também para trabalhar** (Patrícia, 9ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 24/09/2012).

O diálogo quanto à inclusão digital possibilitou a reconstrução e ampliação de suas visões e as fez sentir, cada uma a seu ritmo (Palloma com maior facilidade, Patrícia com maior resistência), a necessidade de inovar as próprias práticas no que diz respeito a explorar as TICs disponíveis na escola. Por meio de suas autonarrativas, os “pontos cegos” começaram a ser enxergados em um caminho consciente de rupturas com o condicionamento histórico

reproduzido em discursos e assimilado na convivência que naturaliza a precariedade da escola pública, minimizando as possibilidades de mudança.

O resultado da autorreflexão acerca destes conceitos e contextos foi a mudança de perspectiva e de práticas pedagógicas das professoras. O sentimento de alteridade despertado pela situação de exclusão da maioria dos seus alunos inquietou as docentes as quais, em momentos diferentes, relataram seus esforços para oferecer aos alunos a experiência de aprenderem na escola por meio do uso pedagógico do computador e da internet.

A professora Patrícia que, no início das nossas entrevistas, assumiu sua postura de resistência às mudanças, tomou a iniciativa, introduzindo em suas aulas diálogos focalizando o tema tecnologias. O seu passo seguinte foi o de oferecer a experiência aos seus alunos do 3º ano de utilizarem pela primeira vez o laboratório de informática da escola. A professora reconheceu as muitas dificuldades, sendo a questão estrutural e comportamental como as principais. No entanto, ao avaliar o resultado final daquela ação reconheceu que foi um momento “proveitoso” e que repetiria outras vezes.

**Profª Patrícia Paiva:** Ontem eu vim para cá. Ontem à tarde. Eu trouxe a minha turma daqui da escola. E quando eu cheguei... São dez computadores, tinha nove funcionando. O único que não estava ligado era esse daqui do meio, esse aqui da frente [apontando]. Todos os outros estavam ligados. Eu disse “Oh! Muito bom!”. Trouxe só uma parte, que a outra eu deixei ficar sem. Então ficou... Inicialmente começou... Eu acho que tinha dois computadores que estavam com dois alunos, porque também faltaram alguns ontem. [...] **Foi a primeira experiência que tive aqui na escola pública!** [...] Eu decidi tirar... Eu queria tirar a prova dos nove se realmente os mouses estavam funcionando, se os computadores prestavam, então eu já vi que cinco deu certo!

**Prof. Alex Gadelha:** Foi boa ou não essa experiência na sua avaliação?

**Profª Patrícia Paiva:** Foi! Foi muito proveitosa.

**Prof. Alex Gadelha:** Você acha que vale a pena voltar outras vezes?

**Profª. Patrícia Paiva:** Eu vou voltar! Eu vou voltar e agora depois de ver a primeira... De fazer a sondagem... Porque essa primeira aula eu tenho para mim como uma sondagem dos objetivos deles, do comportamento deles. Então agora já estou mais atenta. Já sei quem precisa de mais atenção, quem precisa de mais supervisão, os alunos que eu posso ver com quem eu posso deixar quem, certo? (Patrícia, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

As experiências vividas pela professora Patrícia, além de proporcionar o contato pedagógico dos alunos com o computador, também estimulou a professora a pesquisar acerca do assunto e chamou a atenção da equipe pedagógica da escola, que logo fixou, em uma das paredes do laboratório, um cronograma de frequência das turmas.

**Profª Patrícia Paiva:** Essa semana, terça-feira, eu comprei uma revista Nova Escola. Fui na Casa da Revista. Eu gosto muito de ir lá olhar as novidades das revistas. [...] Aí me chamou a atenção a Nova Escola que era sobre Novas tecnologias! Tecnologia da comunicação, TICs [...]

**Prof. Alex Gadelha:** Esse cronograma [apontando para a parede] foi pensado agora? Ou já tinha desde que você começou?

**Profª Patrícia Paiva:** Rapaz, me entregaram um dia desses. Mas só que eu ainda não tinha visto esse daí aqui na parede não. Eu percebi ontem depois que eu cheguei aqui. Já está com quantas vezes que a gente vem aqui nesta sala? Já está com umas seis vezes (Patrícia, 10ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

As ações de Patrícia fizeram-nos perceber como o processo de autoformação interage com a formação dos outros (heteroformação) e do próprio ambiente (ecoformação) (PINEAU, 2010). A sua mobilização alcançou não apenas aspectos internos de seu ser, mas também influenciou outros sujeitos e processos que movimentam o interior das práticas escolares. Compreendemos que as rupturas e inovação das práticas de Patrícia contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal e, principalmente, trouxeram benefícios educativos para os alunos que fazem a escola pública. Entre eles, aqueles que tinham o direito à inclusão negado.

Apesar da professora Palloma mostrar-se aberta à ideia da inclusão digital desde o início das entrevistas, a estrutura gestora da escola em que trabalhava impedia o acesso ao laboratório e dificultava o uso de outros recursos tecnológicos.

**Prof. Alex Gadelha:** A escola dispõe de Projetor Multimídia? [Sim]. Alguém usa?

**Profª. Palloma Samira:** Às vezes. Às vezes a gente usa porque é muito... Porque assim: eu já planejei várias vezes utilizar, mas nunca dá certo. [...] **É tudo muito trancado!** (Palloma, 2ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 18/09/2012).

Após informar-se sobre o perfil de acesso de seus alunos, o passo seguinte da professora Palloma, para oferecer a primeira experiência aos seus alunos no espaço da escola pública, foi o de conhecer o laboratório de informática.

**Prof. Alex Gadelha:** Alguma professora leva os alunos para o laboratório de informática? Você já viu alguma vez ou é só o pessoal do Mais Educação?

**Profª. Palloma Samira:** Não. Inclusive essa semana, segunda-feira... O laboratório fica vizinho à cantina da merenda, aí toda vida a porta é fechada, porque eles se trancam lá com o povo do Mais Educação e ninguém nem vê. Aí estava tendo uma aula de violão dentro da sala não é? Aí empurrei a porta assim e disse: “Licença, bom dia!”. Aí o professor disse “Parem aí que a professora quer falar”. Aí eu disse: “Não, eu vim só dá uma olhada aqui, porque eu tinha visto só uma vez”. Aí eu contei os computadores, tinham onze computadores sabe? Aí eu fiquei vendo assim: o espaço estava sendo usada para aula de música, de violão. E os computadores

todos desligados. Aí eu perguntei a ele hoje, já pensando em uma aula: “E aí, você ocupa todo dia aquela sala?” Aí ele disse “**É porque não tem espaço para gente dar aula de violão**”. Aí eu disse assim: “E é? Tá certo!”. (Palloma, 4ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 27/09/2012).

Após conhecer a estrutura física, a professora disse-nos que estava planejando uma aula com o uso dos recursos do laboratório de informática. Foi interessante notar como ela descreveu a euforia de seus alunos ao pensarem na possibilidade de “ter aula de informática”.

**Prof. Alex Gadelha:** Você avisou para eles [os alunos] que iria ter uma aula de informática?

**Profª. Palloma Samira:** Não. Não avisei não. Vou avisar... **Porque eu vim combinando com a supervisora no meio do caminho.** Aí já vai ser amanhã. Quando eu disser: “Amanhã!” Vão enlouquecer! [risos] Porque no dia que eu fiz a pergunta com relação à pesquisa: “Quantos alunos tem computador em casa?”. Aí tudo já ficaram: “Tia! Tia! Vai ter aula de informática?” Aí eu disse: “Não... Ainda não!”. Então já ficaram tudo louco sabe? (Palloma, 6ª sessão de entrevistas, Mossoró/RN, 01/10/2012).

Antes de avisar aos seus alunos, Palloma procurou conversar com a supervisora e falou do seu interesse em usar o espaço. Várias foram as suas tentativas, mas muitos empecilhos “brecavam” o seu trabalho. No primeiro dia planejado, problemas com o software instalado impossibilitaram o uso, mas o principal dos impedimentos continuou sendo a ocupação por atividades do Programa Mais Educação. Apesar de ter vivido a prática de utilizar o projetor multimídia em suas aulas, conversar com os alunos acerca do tema tecnologias e pedir que fizessem pesquisas na internet, a professora expressou o desejo insistente de proporcionar aos alunos a primeira experiência no laboratório de informática da escola.

Os entraves organizacionais encontrados pela professora Palloma trazem a nossa reflexão a necessidade de articulação pedagógica para que a proposta de inclusão digital seja efetivada no interior da escola. A ação pedagógica para a inclusão deve contar não apenas com os professores, mas como no caso de qualquer outro projeto de aprendizagem significativa, com toda a equipe pedagógica, de maneira que todos estejam dispostos a garantir o direito aos alunos de serem incluídos a partir das mídias disponíveis.

Palloma alcançou o objetivo de levar os seus alunos ao laboratório de informática somente no final do ano letivo. A importância e pertinência educativa dessa experiência para ela e para os alunos estão registradas no tópico 3.4.1 desta dissertação.

Observando (e ouvindo) o processo de (auto) formação vivido pelas professoras a fim de oportunizarem a inclusão digital aos seus alunos, percebemos que os seus primeiros contatos no interior da escola com o tema “TICs na educação” foram alimentados por discursos tradicionalistas internalizados na estrutura e nos sujeitos que habitam aquele ambiente. A naturalização de situações deficitárias nas escolas públicas onde as professoras trabalham pareceu-nos uma ideia transferida as suas concepções e práticas. Entendemos que o fato de estarem vivendo a fase de ambientação neste novo espaço corroborou para a fácil assimilação de ideias e posturas já cristalizadas no cotidiano das práticas locais.

Como vimos anteriormente, para sustentar os discursos de resistência ao uso do computador e da internet na escola pública, vários foram os argumentos iniciais: a relação número de alunos, número de computadores, a estrutura física do laboratório, a falta de manutenção dos hardwares, o comportamento dos alunos, a ideia de que estes já utilizavam em ambientes fora da escola, o tempo gasto na preparação do ambiente para a aula, a ausência do apoio pedagógico no laboratório, a crença de que nem todos seriam beneficiados, a cópia sem reflexão, o dano moral à criança do acesso sem supervisão, a não responsabilidade docente pelo ensino de conhecimentos informáticos e a ocupação da sala do laboratório por outros programas.

Mesmo com tantos argumentos de negação ou resistência, notamos que a experiência de narrar suas memórias de formação contribuiu significativamente para o amadurecimento profissional das professoras, pois, ao falar acerca de suas concepções e principalmente de experiências com estes recursos na instituição privada em que trabalharam, abriram-se para o diálogo consigo mesma e começaram a pensar nas possibilidades de vivenciar o espaço do laboratório de informática também na escola pública.

A sensibilidade quanto à necessidade do outro e a abertura para a alteridade foram determinantes para a mudança de postura das professoras. A redescoberta de si mesmas as aproximaram também dos alunos, considerando seus desejos e direitos. Como aprendemos com Passegi (2003, s/n), a experiência positiva de enxergar a si mesmo “parece constituir um divisor de águas na transformação do esquema profissional de si, das representações de sua prática e de seus alunos”. Nos casos estudados aqui, há de se engratecer a disposição das professoras, que dedicaram tempo e atenção para viverem a dinâmica autoformativa proposta por nós. A participação interessada no processo foi decisiva para a mudança vivida em si mesmas.

### 3.5 A EXPERIÊNCIA DE NARRAREM, ESCUTAREM E PENSAREM SOBRE SI MESMAS

O conhecimento de si não é espontâneo, é preciso fazê-lo emergir através da reflexão com o outro e, se possível, retomá-la por escrito. (Passey, 2001).

Após as transcrições das entrevistas, entregamos as páginas transcritas as duas professoras (92 páginas de diálogo com Palloma e 110 com Patrícia) para que realizassem a leitura de suas trajetórias (auto) biográficas e escrevessem uma síntese acerca da experiência de narrarem, escutarem e pensarem a si mesmas por meio desta pesquisa-formação. Publicamos abaixo suas escritas de si, a fim de que suas presenças falem como entenderam e viveram a experiência.

*Prof<sup>a</sup> Palloma Samira: como pequenas coisas marcam a docência e a discência*

#### Relato sobre sessão de entrevistas (auto) biográficas

Ao iniciar as entrevistas, pude retomar vivências passadas e refletir acerca da minha docência em vários sentidos, e compreender que pequenas coisas foram e são importantíssimas na minha formação como profissional.

A começar pela escolha da profissão e pelas características singulares de cada professor que tive no decorrer da vida escolar e que atualmente me fornecem subsídios para minha atuação em sala de aula.

No contexto da sala de aula, pude perceber que, após o início das entrevistas, comecei a olhar meus alunos de um modo diferente, um olhar mais curioso e atento sobre tudo que eles faziam ou diziam. Isso me fez aprimorar a importância de compreender cada vez mais o contexto de cada um deles e como este, de fato, influencia no processo ensino aprendizagem.

Durante as conversas com Alex, percebi que somos vítimas das mesmas situações em sala de aula e, de certa forma, estamos presos ao mesmo sistema que muitas vezes nos impede de procurar melhorar nossa prática, pois tentamos tanto mudar as coisas, mas vemos as

dificuldades geradas por essa tentativa de mudança (muitas vezes sem resultados) e nos sentimos desestimulados a continuar algo que pensamos não ter solução.

Isso acontecia comigo no que dizia respeito ao acesso dos alunos ao laboratório de informática, pois, mesmo sabendo que é direito deles, eu nunca tinha pensando sequer nessa possibilidade e, quando o fiz, percebi as dificuldades que me haviam levado a nunca pensar em fazê-lo.

Havia dificuldade estrutural (sala pequena, poucos computadores) e pior do que essa, a grande falta de colaboração dos demais funcionários da escola em tentar fazer as coisas funcionarem.

Mesmo assim lá fui eu, aceitei o desafio e levei meus alunos para o laboratório. Eles carregaram cadeiras para poder sentar, dividiram-se em três no mesmo computador e, por vezes, o computador não funcionava por falta de um programa adequado. Apesar disso, os alunos se sentiram maravilhados com o contato no computador (alguns deles, o 1º contato) e gostaram muito da experiência, ficando super animados e encorajados a usar um teclado e ver que o que eles escreviam aparecia misteriosamente na tela. Foi emocionante!

Desde esse dia, os alunos só falavam nisso, querendo repetir a experiência. Pensei como uma coisa tão simples pode marcar a vida de uma criança. Durante as aulas, comecei a passar temas a serem pesquisados pelos alunos, usando o computador e a internet para que estes socializassem com os colegas. Objetivava com isso a compreensão de que o computador não era só para diversão, mas que servia principalmente como uma forma de aprendizagem, conhecimento da nossa e de várias culturas.

Ao fim dessas entrevistas, pude perceber que, de fato, nós devemos tentar mudar toda e qualquer situação que não condiz com um verdadeiro ambiente escolar e que dificulta nosso modo de pensar e fazer as coisas corretamente por medo das barreiras que teremos que enfrentar para conseguir realizá-las. E o melhor de tudo: pude me conhecer melhor como pessoa e como profissional.

***Profª. Patrícia Paiva: enxergar a si e aos outros***

Narrativa autobiográfica: do se ouvir ao se autoconhecer

Escutar (ou ler, como preferir) minha narrativa me fez lembrar um tema que estou trabalhando com minha turma de EJA esses dias: “Identidade, a busca do EU”. Em uma das aulas, ao estudarmos a fábula o alce e os lobos, de La Fontaine, foi lançado o seguinte questionamento: de que forma podemos nos observar? Neste momento, posso responder que me escutar certamente foi uma maneira eficaz de me observar, de me conhecer, retomando a célebre frase de Sócrates “conhece-te a ti mesmo”.

Então, o que poderia dizer a respeito da observação de mim mesma? Confesso que nunca fui muito boa em auto-avaliação. Sempre me configurei como uma pessoa pessimista e autodepreciativa. Minhas coisas nunca eram boas o suficiente... Ao mesmo tempo em que sempre fui idealizadora e sonhadora (às vezes até utópica). Mas como pode uma pessoa ser tão paradoxal? Não sei, mas essa sou eu! E assim sendo, encontrei alguns pontos que chamaram minha atenção: primeiro – como falo “errado”!; segundo - como sou determinista!; terceiro - como sou ingênua!; quarto - como sou sonhadora!

Ao ler as transcrições fiquei a me questionar: como uma professora pode falar tão mal assim (tomando como base a norma padrão de linguagem)? Pensava eu que já havia superado esse problema, visto que já tinha participado de um trabalho desse tipo em 2009 com a professora Arilene. Quatro anos se passaram desde então e percebi que ainda preciso aprender a falar, pois acreditava que minha dificuldade estava apenas em escrever.

Durante a minha narrativa, percebi que meu discurso encontra-se imbricado de frases deterministas e isso é inaceitável na minha profissão! Determinismo deveria ser proibido para alguém que recebeu a formação que recebi. Permeada de teóricos que defendem a capacidade de o ser humano, enquanto ser inacabado, transformar e se transformar. E nesse ponto gostaria de compartilhar meu deslumbramento ao presenciar meus alunos que “dão mais trabalho” em sala de aula protagonizarem verdadeiros espetáculos de atuação, percussão e demonstração de judô. Então, não importa o quanto eles possam ser “ruins” em alguma área, eles são ótimos em outras e eu enquanto professora tenho que aproximá-los do melhor que eles possam ser.

Às vezes senti meu discurso tão ingênuo, dando aparência de que ainda não cursei a graduação. Vejo aqui uma prática tão limitada e tenho a sensação que posso ir mais além. Mas o que me chamou mais a atenção foi a garra, coragem, determinação e muita fé, que vi no decorrer dessas entrevistas. Encontrei por entre estas páginas alguém que anda a procura da sua identidade, do seu lugar, no tempo e no espaço. Espaço esse que se modifica e se constrói, dia após dia.

Nessa busca me dei conta de quantas pessoas passaram e marcaram minha trajetória, desde a infância até agora Professores que passaram pelos quadros negros da escola e também

aqueles que apenas sentaram na frente de um. Vale mencionar também aqueles que estiveram sentados ao meu lado, que para os de fora não passavam de meros alunos, como eu, mas que me ensinaram com suas experiências de vida.

Durante as entrevistas, percebi aquilo que Paulo Freire falava em sua Pedagogia da Autonomia, quando dizia que o professor aprende enquanto ensina, que transforma e se transforma. Foi isso que aconteceu. Foi como acordar para a realidade ainda não vivida de que eu não estava cumprindo com um de meus deveres, mas principalmente, eu estava negando um direito de aprendizagem a meus alunos. Tudo isso só por uma questão de comodidade e falta de conhecimento, já que “sempre há uma pessoa expert na escola”.

Lidar com a tecnologia nunca foi o meu forte. Sempre me limitei ao que era necessário, ao básico. Minha curiosidade pela tecnologia não foi despertada e hoje me dou conta do quanto ela me faz falta. Por esses dias, deixei de passar um filme para minha turma porque não soube configurar o áudio do aparelho. Em outra vez quem configurou foi um dos alunos! Sei que o professor não é detentor de todo conhecimento, mas também não posso me negar a abraçar e querer algo que esta na minha porta todo dia. Não posso simplesmente negar algo que se tornou tão comum quanto comer ou escovar os dentes.

As entrevistas me fizeram enxergar o laboratório de informática como ele realmente é e lembrar a sua função primordial. Ele não se trata de um apêndice, sala de reuniões ou algo parecido. Trata-se de mais uma ferramenta de que disponho. Sim, disponho! E não posso negar aos meus alunos a possibilidade de conhecer os equipamentos e produzirem conhecimentos por meio deles.

Não posso parar simplesmente por causa do discurso pessimista dos outros, pois não foi esse tipo de discurso que me formou. Pelo contrário, foram meus sonhos e utopias que me fizeram chegar até aqui. E é isso que meus alunos também precisam viver. Meu trabalho não é em vão. Mesmo com toda a tecnologia existente, ainda precisamos um do outro (professor / aluno). Cabe a mim ultrapassar minhas dificuldades (referentes a tecnologia) e mostrar aos meus alunos um mundo que existe além das redes sociais e jogos online. Pois se eu que sou educadora não o fizer, quem o fará? Então, vou continuar tentando, buscando, me formando. Vou tentar ser melhor, mostrar caminhos, lançar novas oportunidades. Pois como disse Paulo Freire, “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (FREIRE, 2000, p. 33).

\*\*\*

A investigação-formação vivenciada pelas professoras produziu novos olhares sobre aspectos identitários e práticos do ser docente no contexto da inclusão digital na escola pública. Reconhecemos que esse processo autoformativo não aconteceu de modo linear e submetido a vontades externas (como a do pesquisador). Pelo contrário, envolveu tensões, confrontos e contradições no interior do próprio sujeito que se forma e no contexto de suas relações escolares. Somente depois de reavaliar os próprios conceitos e práticas, foi possível às professoras quebrarem resistências e reinventarem ações pedagógicas.

A escuta sensível, transcrição e interpretação das vozes das duas professoras possibilitaram a interpretação de suas histórias de vida, procurando apreender como suas experiências históricas contribuíram para a escolha e o exercício da docência hoje. Como uma experiência compartilhada, desenvolvemos uma prática de pesquisa em que as professoras entrevistadas foram sujeitos da própria formação e autoras do discurso acerca desta, oferecendo pela sua palavra uma ponte consciente e sistematizada que nos conduz “ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si própria” (CHIENÉ, p. 132, 2010). Nesse sentido, ao verbalizarem e dialogarem a respeito de si mesmas, puderam apreender sua identidade no tempo e abrir novas perspectivas acerca de projetos existenciais e profissionais.

A dinâmica de revisitarem suas memórias com intenção formativa também contribuiu para a tomada de consciência da condição de exclusão dos seus alunos, pois ambas puderam reconhecer que sofreram o problema social da exclusão digital. Esse olhar a respeito de si contribuiu para mover a atenção em direção ao direito do outro.

As suas reações contra o condicionamento à situação precária dos laboratórios repercutiram entre outros sujeitos da escola, inclusive provocando ações gestoras de percepção (no caso de Palloma) e de organização do espaço (no caso da professora Patrícia).

Os exemplos das professoras levam-nos a reafirmar que o professor, como um dos protagonistas no processo de ensino aprendizagem na escola, pode assumir um papel fundamental: o de mediar junto à gestão da escola reivindicações que supram as necessidades físicas e ideológicas do ambiente e das pessoas com quem compartilha sua vida docente.

A resistência inicial de Patrícia e a abertura de Palloma quanto ao uso das tecnologias disponíveis na escola exemplificam a subjetividade que guia as ações docentes no cotidiano escolar em diversos contextos. Elas nos indicam que cada sujeito tece suas práticas profissionais com os fios do passado, entrelaçados com decisões pessoais do presente e

perspectivas para o futuro. A singularidade que marca cada uma expressou-se nos ritmos com que apreenderam reflexivamente os percursos de vida e formação para renovar suas práticas.

A experiência ainda mostrou-nos que incluir ou não digitalmente os alunos da escola pública depende mais da sensibilidade pessoal ao direito do outro do que propriamente de cursos de capacitação e de estruturas tecnológicas de alto desempenho. Assim, podemos entender que o perfil humano do professor, seus valores, amores, crenças, ideais, prevalecem sobre o domínio de habilidade técnicas.

Como nos diz Moran (2000, p. 63):

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

## CONSIDERAÇÕES

Os fios históricos que teceram esta dissertação começaram a ser costurados no ambiente familiar, nas relações formadoras com uma mãe professora e um pai comerciante, em uma pequena cidade do sertão potiguar. Eles se entrelaçaram a uma máquina de datilografia, a joysticks de videogames, teclas e telas de computadores, notebooks e celulares. Atravessaram a escola, frequentaram a Igreja, foram à Faculdade. Foram cosidos também em seminários, minicursos e congressos. Perpassaram diversas vezes a sala de orientação da professora Ana, os corredores do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN, o centro de convivência da Universidade e prateleiras de livrarias e sebos. Os pontos que deram forma ao tecido deste trabalho foram entretidos, principalmente, com vozes e memórias colhidas na sala de estar da professora Palloma e no laboratório de informática da instituição em que a professora Patrícia Paiva recebeu-nos para as entrevistas. Todas estas linhas de história, reflexão e formação compuseram um grande número de e-mails, páginas de transcrição, horas de interpretação até a dissertação. A consciência de um trabalho nunca concluso motiva-nos a admitir que o “têxtil” continua a ser tecido. Os fios de letras que materializam pensamentos ainda continuarão a produzir conhecimentos, saberes, vida. Eles se emaranharão a outros sujeitos, a outros textos e a outros contextos. Nesse momento, explicitamos o que alcançamos por ora, discorrendo acerca do valor formativo da metodologia, pensando os objetivos e (in) conclusões<sup>25</sup>.

Desde o primeiro capítulo da dissertação, experimentamos pessoalmente<sup>26</sup> a pertinência da pesquisa (auto) biográfica com narrativas de formação para o desenvolvimento profissional docente. A nossa *escrita de si* desvelou processos identitários e muitos “porquês” de interesses, práticas e conceitos pessoais acerca da profissão docente e do uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola. A revisitação de nossas memórias de formação ao longo da vida repercutiu na dinâmica das entrevistas em profundidade que vivemos junto às professoras. O roteiro configurado nos temas geradores, a compreensão da imprecisão da memória, a cadência das perguntas, a escuta sensível, a percepção da subjetividade nas entrevistas por meio de crenças, valores e sentimentos pessoais foram lições aprendidas na nossa experiência de autonarração publicada no início deste trabalho.

---

<sup>25</sup> Inconclusões porque ainda há muito o que pensar e escrever sobre o tema.

<sup>26</sup> Assim como o professor, o pesquisador também é uma pessoa.

A nossa apreensão teórica dos autores, conceitos e práticas da abordagem experiencial com histórias de vida ou pesquisa (auto) biográfica foram expressas no segundo capítulo e demonstram o reconhecimento dos estudos da memória e das narrativas de autoformação como uma estratégia pertinente para a formação docente. O lembrar, refletir, interpretar, significar ou ressignificar experiências vividas em diversos ambientes formativos e em diferentes etapas da vida são práticas capazes de fazer com que o sujeito professor reinvente a si mesmo, intencionalmente tomando consciência do percurso existencial que sustenta suas ações pessoais-pedagógicas. O narrar com processo de autoconhecimento, a subjetividade como uma dimensão fecunda ao saber científico, a auto, eco e hetero formação foram apresentados por nós como processos que compõem o desenvolvimento humano e profissional dos sujeitos que vivem o mundo. No mesmo capítulo, falamos acerca do mundo digital ou da sociedade da informação, com o intento de colocá-la como tela de fundo para as discussões a respeito da formação (auto) biográfica das professoras. A discussão realizada por diferentes autores permitiu-nos situar a nossa reflexão e as entrevistas com as professoras acerca do tema da autoformação docente para o processo de inclusão digital na escola.

Assim, após experimentarmos a metodologia, apresentarmos o referencial teórico que sustenta o método (auto) biográfico e que discute o processo de inclusão digital, passamos a ouvir as professoras e a interpretar as suas vozes. Tivemos o cuidado de desenvolver um estilo de escrita que proporcionasse a contação das suas trajetórias (auto) biográficas por elas mesmas. Por isso, fizemos questão de publicar muitas de suas falas. Em alguns momentos do texto, o diálogo tecido conosco também foi registrado, como uma forma de explicitar que o pesquisador está implicado na pesquisa e não precisa se esconder por trás do gravador. Para nós, o trabalho com a oralidade remete a um processo comunicativo, em que o diálogo entre os sujeitos é um fato que não precisa ser negado; apenas reconhecido.

Nosso primeiro passo metodológico no interior das entrevistas a fim de chegar aos objetivos propostos, foi o de entender o processo de constituição identitária do ser docente das professoras. Essa ação foi fundada no princípio (auto) biográfico de que o ato consciente de revisitar e narrar memórias acerca de ambientes, pessoas e experiências consideradas formadoras possibilita: 1) a apreensão de aprendizagens construídas no tempo (ou na trajetória de uma vida), 2) a percepção de como estas se implicam na maneira de ser e de agir do sujeito como pessoa e profissional e 3) a partir da tomada de consciência desses processos, o rompimento com estruturas conceituais e práticas (momentos-charneiras) para a reinvenção de si e a inovação das ações, no nosso caso, as pedagógicas. Com esse entendimento, interpretamos que, dos percursos existenciais vividos pelas professoras, resultam suas

posturas afetivas, valores, áreas de interesse de pesquisa, concepções de ensino, estereótipos docentes e discentes, noções disciplinares, posicionamentos ideológicos e políticos em relação a temas educacionais.

Após evidenciarmos as memórias da infância, de dilemas e escolhas pessoais, dos exemplos maternos e de professores-referências, como componentes constitutivos da identidade e da ação pedagógica das professoras, direcionamos nossa atenção para as concepções e práticas para inclusão digital na escola, construídas durante a formação experiencial - vida escolar no Ensino Fundamental e Médio, mercado de trabalho e atividades estudantis de graduação - e acadêmica – do currículo e da disciplina tecnologias e mediação pedagógica. Em suas autonarrativas, as professoras puderam vislumbrar o quanto a inserção delas nos conhecimentos informáticos trouxe prazer e benefícios as suas práticas sociais no mercado de trabalho e na vida estudantil. Ambas também narraram momentos de info-exclusão, quando não tiveram acesso e, por isso, sofreram os limites produzidos pela impossibilidade de explorar o potencial comunicativo dos recursos tecnológicos.

Das suas memórias vividas como sujeitos em inclusão, as professoras trouxeram ao diálogo práticas vividas e úteis à mediação pedagógica dos recursos disponíveis na escola. A escola, como o lugar de contato inicial com esses recursos, o compartilhar cooperativo da máquina, o valor do saber informático como meio de inserção no mundo do trabalho na sociedade da informação, o senso crítico necessário ao uso sem dependência, as possibilidades comunicativas na relação com os alunos, a utilidade do computador nas atividades estudantis que envolvem a leitura, a escrita e a pesquisa foram práticas vividas, internalizadas, lembradas e consideradas possíveis na atuação profissional nas escolas em que trabalham.

Da formação inicial acadêmica, as professoras apreenderam práticas para a mediação pedagógica do Curso de Pedagogia (dos conteúdos curriculares estudados) e da disciplina específica Tecnologia e Mediação Pedagógica. A nosso ver, devido ao contexto vivido no período em que cursavam Pedagogia (TICs em expansão social), as professoras receberam poucas contribuições formativas para o trabalho com tecnologias na escola. Elas mencionaram, como aprendizagens, a introdução à discussão teórica, a sensibilização em relação à presença das tecnologias na sociedade e na educação, a ideia de que o professor deve tomar a iniciativa para dar continuidade aos conhecimentos acerca desses recursos e a aquisição de conhecimentos e habilidades digitais desenvolvidas durante a fabricação de atividades acadêmicas. Estas foram aprendizagens pontuadas pelas professoras como

resultado da formação pedagógica, ou seja, das aulas de que participaram dos textos lidos e experiências vivenciadas durante os oito semestres de curso.

Da experiência com a disciplina Tecnologias e Mediação Pedagógica, apenas a professora Patrícia permitiu-nos identificar aprendizagens de práticas para mediação pedagógica. Ela mencionou aquelas que diziam respeito ao poder comunicativo dos e-mails para interagir com os alunos, a pesquisa em mecanismos de busca e criação de site de interação textual (blogs). E, por fim, o desenvolvimento de habilidades de edição e com multimídias.

Pelo que apresentamos acima, entendemos que o objetivo específico de “identificar, nas experiências de vida das professoras e na sua formação inicial acadêmica, práticas para a mediação pedagógica dos recursos tecnológicos disponíveis na escola” foi alcançado. Em nossa observação, as práticas buscadas e interpretadas foram apreendidas com maior significância em experiências vividas na “periferia” da formação pedagógica, ou seja, em atividades construídas no interior da vida estudantil e não no centro da formação acadêmica, que entendemos consistir das aulas alimentadas por textos, discussões e experiências significativas.

O nosso segundo objetivo específico consistiu em “demonstrar a prática de ensino e conceitos de pedagogas quanto ao uso das tecnologias na escola”. Em nossa investigação acerca das práticas de ensino, observamos por meio das narrativas que as aprendizagens autoformativas das professoras para inclusão digital aconteceram no âmbito das escolares particulares em que trabalhavam. A qualidade da infraestrutura e do apoio pedagógico foram aspectos considerados pelas duas professoras como favoráveis ao trabalho docente no laboratório de informática e com projetores multimídias em sala de aula. Mesmo trabalhando em escolas privadas diferentes, suas narrativas quanto às experiências de uso desses recursos aproximam-se. Ambas reconheceram a aula com esses meios como uma prática comum no cotidiano destas instituições. O trabalho em parceria com um professor de informática e o uso de livros didáticos com propostas que conciliavam o conteúdo curricular com o uso do computador e da internet foram estratégias pedagógicas aprendidas pelas professoras.

Outras práticas de ensino de pedagogos foram percebidas em suas narrativas. Dentre elas, citamos o uso compartilhado da máquina, a mediação da pesquisa pelo professor, o uso planejado e supervisionado dos computadores focando a autonomia dos alunos, a produção de conhecimentos contextualizados com o nosso tempo, a exploração de mecanismos de busca para suprir conteúdos do livro didático e o laboratório de informática em intercâmbio com a sala de aula.

Apesar do capital experiencial acumulado pelas professoras da e na prática docente na escola particular, indagávamo-nos quanto ao porquê destes conhecimentos não serem vividos na escola pública? Essa inquietação foi posta nas entrevistas por meio de temas e perguntas que possibilitaram as professoras um olhar mais aproximado sobre suas próprias práticas docentes e, principalmente, quanto à situação de exclusão digital dos alunos da escola pública. Foi possível, também, fazê-las perceber alguns conceitos assimilados do ambiente que as impediam de garantir o direito de inclusão digital aos alunos das instituições públicas nas quais lecionavam.

Os conceitos apreendidos em suas trajetórias e incorporados em suas práticas apontavam para entraves como a precária infraestrutura do laboratório, a falta de apoio pedagógico disposto e especializado, o comportamento agitado dos alunos, a crença de que as LAN House já incluem ou de que os alunos são nativos digitais, a postura de que não é responsabilidade do professor ensinar informática, a compreensão de que a inclusão digital demandaria o tempo das aulas a ser dedicadas aos conteúdos curriculares, o temor em danificar as máquinas, o entendimento de que o copiar e o colar são práticas comuns que apenas prejudicam a aprendizagem, os professores “mais antigos” criticam o uso desses recursos e os entendem como fuga do trabalho e a direção não se interessa, priorizando outros aspectos.

A compreensão desses conceitos como sendo impeditivos se deu ao longo das autonarrativas de si e também no diálogo construído com o pesquisador. As autonarrativas acerca de suas memórias de constituição identitária profissional docente e de inclusão digital, a visão quanto às próprias habilidades e saberes digitais aprendidos ao longo da trajetória de vida, o entendimento acerca do atual contexto sociohistórico da sociedade da informação. E a compreensão da inclusão digital, como um direito subjetivo a ser garantido na escola, tendo como principal agente de inclusão pedagógica o professor, possibilitou às professoras não somente um novo olhar sobre suas práticas de inclusão na escola pública, mas a inovação delas. Ambas, por iniciativa pessoal, levantaram dados acerca o perfil de acesso de seus alunos, introduziram nas aulas o tema tecnologias, leram a respeito o assunto, planejaram aulas, mobilizaram-se à procura da equipe pedagógica a fim de proporcionarem aos alunos o contato com o laboratório de informática e conseguiram, cada uma a sua proporção, chamar a atenção da gestão e da equipe pedagógica que compõem suas escolas.

A natureza e a pertinência investigativa-formativa da pesquisa (auto) biográfica pôde ser percebida durante vários momentos das entrevistas com memórias de formação. Sendo sensíveis às mudanças autopoieticas das professoras, depois de lhes entregarmos as

transcrições, solicitamos que, após a leitura atenta de suas vozes, produzissem uma síntese textual acerca da experiência de narrarem, pensarem e refletirem sobre si mesmas. Para nós, as suas palavras publicadas nesta dissertação são testemunhos do valor da metodologia (auto) biográfica para a formação humana e para o desenvolvimento profissional docente, linha de pesquisa na qual o nosso trabalho está inserido.

Toda experiência vivida aqui também mostrou-nos que a consideração da vida dos professores é essencial para inovar e, em alguns casos, superar práticas de pesquisa limitadas à frieza de números e a dados estatísticos, olvidando do calor humano que aquece a vida por meio das memórias pessoais e coletivas. O processo de pesquisa-formação por meio do tripé metodológico composto pelas técnicas e procedimentos da história oral, os conceitos e discussões acerca da memória formação e a profundidade da pesquisa (auto) biográfica com narrativas de formação configuram uma experiência que contribuiu significativamente para a formação, ao longo da vida dos envolvidos na pesquisa, especialmente para a maturidade metodológica do sujeito que as entrevistou.

A experiência de narrarem a si mesmas por meio do método (auto) biográfico propiciou a consciência de seus percursos e, por conseguinte, a criação por elas mesmas de um novo sentido para a formação. Com esta prática de pesquisa-formação-ação, construímos coletivamente saberes e conhecimentos relacionados com as tecnologias disponíveis na escola, de modo a desfazer estigmas a respeito da inclusão digital e posicionarem-se conscientemente e pedagogicamente em relação a elas. É importante entender que a (auto) biografia como recurso para a (auto) formação contempla os alunos que vivem ou estão excluídos da sociedade da informação porque suscita novas posturas pedagógicas provocadas pela tomada de consciência docente.

A compreensão da dinâmica da formação humana ao longo da vida leva-nos a sugerir que as instituições formadoras considerem com maior relevância, em seus currículos, o percurso de vida dos professores como um aspecto necessário para a reflexão e a capacitação de futuros profissionais. Nesse sentido, a recordação, a narração e a sistematização da trajetória pessoal, junto a um pesquisador, constitui-se como uma estratégia formativa útil para o desenvolvimento de profissionais conscientes e sensíveis, capazes de rever ideias, transformar ações veladas no tempo por um ritmo de trabalho acelerado e sem reflexividade.

Reafirmamos que esse olhar sobre si proposto pela experiência autonarrativa pode resultar em novas ações e atitudes frente aos desafios da profissão no presente. A investigação de si auxilia o professor no desenvolvimento de reflexões e habilidades existenciais e pedagógicas, aprendizagem significativa porque centrada no humano (seu e do aluno). Por

meio desse voltar a si na reinterpretação do tempo de suas experiências por meio das narrativas de autoformação, o sujeito pode tomar consciência de um percurso singular que nutre suas ações de assimilação, rejeição ou indiferença frente aos mecanismos tecnológicos, com um exemplo de muitos outros temas que podem ser trabalhados. Em outras palavras, essa visão acerca da própria biografia narrada, mediada, lida e refletida, oportuniza o reconhecimento de preconceitos, deficiências e destrezas antes ocultadas de si, seja pelo ritmo profissional disperso sem estímulo para a autonomia ou mesmo pelo desgaste no cotidiano que cerca a profissão.

Como explicitamos neste trabalho, várias pessoas que estão na trajetória de vida do sujeito professor, de um modo ou de outro, influenciaram na maneira de ser docente. Das primeiras professoras no Ensino Fundamental ou na Escola Bíblica Dominical aos docentes do Ensino Superior, a própria mãe como exemplo de vida e exemplo de tratamento na relação com os filhos e tantos outros deixaram heranças vívidas e operantes nas ações dos sujeitos em formação. No entanto, entendemos como óbvio que os comportamentos espelhados nesses sujeitos não se dão de forma *ipsis literis*, ou seja, a individualidade da história de cada um tempera as concepções e práticas assimiladas no convívio com os outros.

Por cada sujeito viver seu tempo de maneira diferente, as relações intersubjetivas alimentam resistências bem como aberturas ao novo, mas isso não implica em generalizações ou ausência de contradições nas escolhas do sujeito ao longo da vida. Para nós, a resistência inicial das professoras ao uso das tecnologias disponíveis na escola ilustra bem a subjetividade que guia as ações docentes no cotidiano escolar em diversos contextos. Em outras palavras, entendemos que cada sujeito professor tece suas práticas profissionais, não apenas com os fios do passado, mas, sobretudo, com as decisões pessoais do presente que, devido a natureza complexa humana, podem surpreender. Nesse sentido, incluir ou não digitalmente os alunos da escola pública depende mais da sensibilidade pessoal ao outro do que propriamente de cursos de capacitação e de estruturas tecnológicas de alto desempenho. Assim, a qualidade do humano professor, seus valores, amores, crenças, ideais, prevalecem sobre sua formação acadêmica.

A sua história pessoal, o seu perfil psicológico, “espiritual”, sua educação ao longo da vida como ser humano, a maneira como vê o outro, como lida com os valores do nosso tempo, como o dinheiro, a justiça e os relacionamentos afetivos, o conceito de felicidade. Enfim, o seu jeito de ser humano é aspecto determinante, não apenas para o processo de inclusão digital, mas o educacional, no seu sentido mais amplo, ou seja, a formação de cidadãos conscientes da necessidade de cuidado com outro.

No caso do contexto do Ensino Fundamental, “o outro” é a criança ou o adolescente, sujeitos em formação biológica, psicológica, moral. Entendemos que o zelo pela vida desses sujeitos não pode ser remisso, principalmente os que vivem as auguras da desigualdade social que transborda sobre aqueles que habitam o campo e a periferia. Para superar a frieza da lei, entendemos que, muitas vezes, o professor precisa arriscar-se a andar fora de seus estatutos profissionais, pois existem situações, nos subterrâneos da escola e da sociedade, que “o estatuto do professor” não alcança.

Ao fim da escrita deste trabalho, ainda sentimos a necessidade e a liberdade de afirmar os ganhos formativos vividos nesta pós-graduação *stricto sensu* em educação, destacando o que para nós foi o ápice do processo formativo, ou seja, as entrevistas, o contato face a face, voz a voz, olhos nos olhos, com aquelas que nos emprestaram suas vozes. Porque, na escuta das entrevistas, analisamos e interpretamos, não apenas as vozes externas, mas também as internas, ou seja, a nossa prática como pesquisador. O sujeito pesquisador, nas primeiras entrevistas, trans (formou-se) no decorrer do processo de investigação, em um vir a ser explicitado nas últimas sessões. A maturidade investigativa foi percebida, principalmente na qualidade das perguntas, cadenciadas e refletidas e na escuta sensível, respeitando o ritmo de raciocínio de quem nos concedeu, por várias horas, suas memórias impregnadas nas vozes publicadas nesta dissertação. A troca formativa foi, indubitavelmente, a marca emblemática da investigação-formação da pesquisa (auto) biográfica, e instiga-nos para a continuidade deste processo em programa de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista História da Educação, ASPHE, FAE, UFPel, Pelotas, nº 14, p. 79-95, set 2003.

AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução Pedro Nasseti. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo/SP, Martin Claret: 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALLIAUD, Andrea. **La biografia escolar de los docentes**: modos de abordar y perspectivas de formación. In.: MORAES, Dislane Zerbinatti.; LUGLI, Rosário Silvana Genta (orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana C. (orgs.). **Historias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

ANJOS, Mateus Ubiratan dos; ANDRADE, Cláudio César de. A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy. **Revista Eletrônica Lato Sensu - UNICENTRO**, nº 5, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11ª ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2009.

AUGRAS, Monique. História oral e subjetividade. In: **Os desafios contemporâneos da História Oral**. (org.) Sinsom, O. R. M. V. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memorial de formação**: história (de vida), estereótipos e representações da profissão docente. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59689453/0501>> Acesso em 15 de Junho de 2012.

BARROS, Rita Maria Manso de (org.). **Educação e subjetividade**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (coleção Primeiros passos).

BRANDÃO, Marco. **Dimensões da inclusão digital**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. **Labirintos da Memória**: quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Memória (auto) biográfica como prática de formação**. In: Revista @mbienteeducação - Volume 1 - Nº 1 - Jan/Julho 2008 - São Paulo.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs). **A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, M<sup>a</sup> Cecília C. C.. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre a formação de professores. Revista Psicologia USP, São Paulo, 4 (1/2), p. 299-318, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 5<sup>a</sup> edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro, 2003.

CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Práticas de formação e ofício docente**. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cinthia Pereira de (orgs.). A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **A didática como iniciação**: uma alternativa no processo de formação de professores. In: Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). São Paulo: Cengage Learning, 2003.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). **Formação e autoformação**: Saberes e práticas nas experiências dos professores. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2006.

CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra Jathay (org.). **Fronteira do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIENÉ, Adéle: A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

COELHO, Maria de Lourdes; AMARAL, Ana Lúcia. Os professores universitários e os desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Extra-classe – Revista de Trabalho e Educação/Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais**. Nº 1, vol. 1 (Jan. 2008). Belo Horizonte: 2008.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação hoje: “Novas” Tecnologias, Pressões e Oportunidades**. São Paulo: Atlas 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. **Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem**. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FOSTER, Jonathan K. **Memória**. Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTAZ, A.C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). **(Re)definindo a História Oral no Brasil**. São Paulo, Ed. Xamã, 1999. p. 135-40.

GOMEZ, Margarita Victoria. Memória e formação de professores. In: Isabel de Oliveira e Martha Lourenço. (Org.). **Memória, subjetividade e educação**. Ed. Belo Horizonte; Três Corações: Argumentvm Editora; UNINCOR, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Memória e formação docente: o uso de (auto)biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 233-256.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto alegre: ArtMed, 2002.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 2010. P. 37-50.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** 2ª ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

\_\_\_\_\_. **As histórias de vida como territórios simbólicos...** In: PASSEGI, M.C. (org.). Tendências da Pesquisa (auto) biográfica. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias.** In: CATANI, Denice Bárbara et al. Docência, memória e gênero. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

KRAMER, Sônia & SOUZA, Solange Jobim e. **História de professores.** São Paulo: Ática, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 10ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

LINHARES, Célia. Recordar é viver? Memórias e aprendizagens. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora da Unesp, 2004, p. 169-174.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos. (org.) **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.

PACHECO, José. **TIC's e educação**. 2008. Transcrição de vídeo proveniente da World Wide Web. Disponível em : <[http://www.youtube.com/watch?v=Y3VFIjfc\\_X8](http://www.youtube.com/watch?v=Y3VFIjfc_X8)>. Visto em 18 de Julho de 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição (org.). **Tendência da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDFURN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente**. Trabalho publicado nos Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set/2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2010.

PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/files/publications/21/121517/pdf.pdf>> Acessado em 01 de Junho de 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Falta cultura digital na sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 200, págs. 15-18, Março/2007. Entrevista concedida a Débora Didonê.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Histórias de vida de duas professoras: Narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de identidades**: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs**: memória coletiva e experiência. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v4n1-2/a13v4n12.pdf>> Acesso em 20 de Março de 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006. Acesso em 22 de Setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOZZATO, Maria Inês Saad de. Ser ou não ser como nossos pais. In: BARROS, Rita Maria Manso de (org.). **Educação e subjetividade**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metaforização da memória ou a dialética da rememoração em Walter Benjamin. IN: VIEIRA, M.L.; SILVA, I. de O. orgs. **Memória, subjetividade e educação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN: UERN, 2008.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: **Usos e abusos da história oral**. FERREIRA, M. M. e AMADO, J. (Orgs.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

**ANEXOS**

## Anexo I: Cessão de direitos sobre entrevistas Palloma Samira Dantas Soares



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA:** Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente  
**TÍTULO DO PROJETO:** O Sujeito Professor e sua Trajetória (Auto) Biográfica para o  
 Processo de Inclusão Digital na Escola  
**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Alex Carlos Gadelha  
**ORIENTAÇÃO:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro

**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTAS**

1. Pelo presente documento, Palloma Samira Dantas Soares (nome),  
Brasileira (nacionalidade), solteira (estado civil),  
Pedagoga (profissão), carteira de identidade nº 002.841.241,  
 emitida por ITEP, CPF nº 082.439.934-50,  
 residente e domiciliada na Rua  
Cliza Firmiana de Melo, nº 33 no Bairro: Boa  
Vista.

cedo e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e ao pesquisador Alex Carlos Gadelha a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre as entrevistas prestadas entre os dias 17 de setembro de 2012 e 11 de outubro de 2012, na cidade de Mossoró/RN.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, a entrevistada, proprietária original das entrevistas de que trata esse termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno de seus direitos morais sobre as referidas entrevistas, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e ao pesquisador Alex Carlos Gadelha plenamente autorizados a utilizar as referidas entrevistas, no todo ou em partes, editadas ou integrais, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 03 (três) vias de igual teor e para um só efeito.

Mossoró - RN

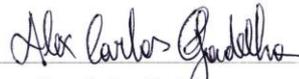
Local

09 de julho de 2013

Data



Palloma Samira Dantas Soares



Alex Carlos Gadella

## Anexo II: Cessão de direitos sobre entrevistas Patrícia Paiva dos Santos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente  
 TÍTULO DO PROJETO: O Professor e sua Trajetória (Auto) Biográfica para o  
 Processo de Inclusão Digital na Escola  
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Alex Carlos Gadelha  
 ORIENTAÇÃO: Profª Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro

## CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTAS

1. Pelo presente documento, Patrícia Paiva dos Santos (nome),  
brasileira (nacionalidade), solteira (estado civil),  
professora (profissão), carteira de identidade nº  
002.387.283, emitida por SSP  
 CPF nº 064.332.434-06, residente e domiciliada na Rua  
Salvador, nº 80, Bairro Alto do Sumaré

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à  
 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e ao pesquisador Alex Carlos Gadelha  
 a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre as entrevistas prestadas entre  
 os dias 04 de setembro e 09 de outubro de 2012, na cidade de Mossoró/RN  
 perante o pesquisador Alex Carlos Gadelha

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de  
 que o Brasil é signatário, a entrevistada, proprietária original das entrevistas de que trata  
 esse termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno de seus direitos morais  
 sobre as referidas entrevistas, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de  
 qualquer utilização.

