
PRÁTICAS EDUCATIVAS E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Maria Olivia de Matos Oliveira^(*)

RESUMO

O artigo analisa as histórias de vida narradas pelos docentes em ambiente virtual de aprendizagem, avaliando o potencial das narrativas nos processos de autoformação dos sujeitos, fazendo reflexões sobre as interferências advindas do meio digital no processo de construção das suas identidades. Espera-se que esta pesquisa, que adota a abordagem (auto)biográfica, possa contribuir para potencializar a voz do professor e possibilitar alternativas de formação, nas quais os docente são sujeitos da sua própria história e em que não há rupturas entre o pessoal e o profissional.

Palavras-chave: Pesquisa (auto) biográfica; formação docente; memórias de estudante.

A BIOGRAFIA EDUCATIVA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA

O método biográfico, cada vez mais se consubstancia como instrumento de investigação e formação. Os autores Pineau e Lê Grand (1993, *apud* SOUZA, 2006) referenciam três modelos: o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico. No primeiro, existe um distanciamento entre sujeito e pesquisador. No segundo, há uma eliminação do pesquisador. O terceiro citado, interativo ou dialógico adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, numa co-construção de sentido, que não é redutível à consciência do sujeito, nem tampouco à análise construída pelo pesquisador.

A dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e trajetórias profissionais no sentido de investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação (MORAES, 2004, p. 27). Como vimos, o papel dos sujeitos envolvidos e dos pesquisadores difere de acordo com o modelo adotado. No último modelo citado, no momento da coleta, em se tratando de histórias de vida, quem decide a direção é o sujeito/narrador, ainda que sutilmente dirigido pelo pesquisador.

Segundo Ferrarotti (1988) o método biográfico começa a ganhar destaque e valorização crescentes, firmando-se como uma metodologia mais ou menos alternativa para enfrentar a crise dos métodos heurísticos na sociologia que não dão conta das “grandes explicações estruturais

^(*)Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (Es) e professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na Graduação e no Programa de Pós- Graduação Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. E-mail: oliviamattos@terra.com.br.

construídas a partir de categorias muito gerais, que não satisfazem aos seus destinatários” (FERRAROTTI, 1988, p. 20) e nem valorizam as experiências que os sujeitos vivenciam no decurso das suas vidas. Nesse particular, o método (auto)biográfico com a sua inerente característica de subjetividade, tenta dar respostas para compreender os indivíduos na vida cotidiana, nas suas dificuldades, contradições e problemas, (re) posicionando o quadro epistemológico da sociologia clássica, mostrando que é possível ler uma sociedade através de uma biografia, porque “a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma *microrrelação social* (p. 27). O citado autor ainda adverte que:

É preciso *encontrar as mediações* que permitem engendrar o concreto singular, a vida, a luta real e datada, a partir das contradições gerais das forças produtivas e das relações de produção []. Cada indivíduo não totaliza directamente uma sociedade global, mas totaliza-se pela *mediação* do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois esses grupos são por sua vez agentes sociais *activos* que totalizam o seu contexto [] (FERRAROTTI, 1988, p. 31).

No texto supracitado o autor sugere que se substitua a biografia individual pela biografia do grupo primário (de trabalho, de classe, etc.), pois considera que esse grupo vai se revelar de grande importância para realizar a mediação entre o social e o individual, pois cada sujeito lê o seu grupo a partir de sua perspectiva individual, apesar das dificuldades que isso possa acarretar. Por outro lado, as narrativas compartilhadas com o grupo com materiais biográficos primários ou narrativos recolhidas no quadro das interações face a face com os sujeitos envolvidos têm obtido melhor resultados do que os materiais biográficos secundários como: correspondências, fotografias, relatos escritos, etc. (FERRAROTTI, 1988, p.25).

Ouvir as narrativas se constitui em momentos de reflexão tornando-se alternativa para formar professores. As narrativas de formação potencializam a voz do professor, muitas vezes apagada nos cursos de capacitação que consideram o professor como um mero consumidor de informação. No entanto, não é suficiente apenas dar a voz, é também necessário estimular a reflexão, criando, redefinindo ou reorientando sentidos. Alternativas no sentido de aprimorar práticas de formação, nas quais os professores são sujeitos da sua própria história e em que não há rupturas entre o pessoal e o profissional, começam a ganhar espaço na literatura da educação. As potencialidades desses estudos começaram a aparecer desde os anos 80, e podemos citar um grande número de pesquisadores estrangeiros e brasileiros que investigam essa emergente e significativa área da pesquisa (auto) biográfica no contexto da formação de professores. (CATTANI, 2006; JOSSO, 2006; MALLET, 2006; NÓVOA, 1988; MORAES, 2004; SOUZA, 2006; dentre outros).

Josso (1988) defende a *biografia educativa* como instrumento de compreensão dos processos de formação formulando assim o seu conceito:

A Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na **reflexão que permite a sua construção** (JOSSO, M.C, 1988, p. 40 grifo nosso).

Além de enfatizar a participação do pesquisador como iniciador da narrativa, para a referida autora, não adiantam apenas a narrativa oral ou escrita, considerada a primeira das três etapas do processo, sem uma **flexibilidade sobre a própria formação** (Josso, 1988 p.40). Esta também levanta a necessidade de se construir uma teoria de formação própria a uma ciência da educação, com contribuições de diferentes disciplinas, enfatizando também a pluralidade das dimensões presentes no processo de formação docente contínua (1988, p.38).

O foco de atenção da pesquisadora direciona-se para a investigação-formação do sujeito que aprende e que elabora um saber sobre a sua própria formação e suas aprendizagens. Segundo ela, essa investigação é própria na educação de pessoas adultas, cujo objetivo é o “aprender a aprender”, devendo tal processo formativo propiciar “o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” nesse grupo populacional (JOSSO, 1988, p. 39).

Nóvoa também defende, com propriedade, uma ciência da educação com autonomia e especificidades próprias, para evitar que se valorizem “*meios e instrumentos da formação* em detrimento de uma reflexão sobre o *sujeito da formação e sua circunstância* (NÓVOA, 1988, p. 126, grifos do autor). Segundo ele, toda formação ocasiona tensões que estimulam reflexões de dois tipos: uma mais pessoal sobre o processo de formação individual e outra reflexão mais social que diz respeito à inserção profissional e ao enquadramento institucional de cada indivíduo. (NÓVOA, 1988, p. 127).

Pineau (1988) traz importantes contribuições para a compreensão do processo de formação como “um processo permanente, dialético e multiforme” (PINEAU, 1988, p. 76) que acontece ao longo da existência, de três formas distintas, a saber: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. A primeira citada é a que tem sido valorizada pelas instituições educativas onde impera “a ação dos outros”, das gerações adultas sobre as jovens gerações (professores, regras, etc.) em que há uma ênfase quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista; a segunda diz respeito à influência do meio ambiente e ao espaço geográfico onde se fundem concretamente as relações

pessoais, materiais. Quanto a última, Pineau enfatiza a importância da história de vida nos processos autoformativos dizendo que:

Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que fundam dialecticamente, activando, e talvez mesmo criando o processo unificador da dupla pluralidade exposta mais acima. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação. (PINEAU, 1988, p. 73).

Pelo exposto, a narrativa (auto) biográfica não se elabora numa mera perspectiva cronológica vivencial, mas através de um determinado “eixo de investigação que assegura o desenvolvimento de uma reflexão teórico-epistemológica sobre a formação (NÓVOA, 1988, p.125).

As histórias de vida, além do seu significado investigativo, representam também um instrumento de formação valioso, pois propiciam ao sujeito, que é narrador da sua própria história, um autoconhecimento que ilumina o seu entendimento sobre os critérios que sustentam as suas escolhas no passado, possibilitando uma reflexão crítica do presente e uma maior flexibilidade para enfrentar as incertezas no futuro.

FORMAÇÃO DOCENTE E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A formação continuada do professor tem revelado um campo de práticas educativas descontínuas entre a formação académica e o campo de trabalho docente. Tais contradições se evidenciam no distanciamento entre a realidade da educação básica e a da universidade. Pesquisa-se sobre a escola, mas não com a escola (NOVOA, 1988; TARDIF, 2002). As propostas curriculares das universidades que orientam a formação dos professores da educação básica não têm contribuído para uma formação que possibilite aos educadores enfrentarem os desafios das suas salas de aula. A ênfase na formação continuada além de fortalecer os docentes no enfrentamento dos problemas, sem dúvida, pode auxiliá-los no fortalecimento dos sonhos e projetos pessoais e na construção de uma identidade profissional.

Charlot (2008) descreve o professor como o profissional das contradições que tenta superar a distância entre o excesso de discursos sobre a educação e a pobreza das práticas pedagógicas na realidade escolar. O citado autor argumenta que as contradições relativas à escola são contradições

sociais que, mesmo não estando necessariamente dentro da escola, desestabilizam a função docente. Tais contradições estão refletidas na valorização do professor no texto da lei e no discurso político, porém são desmentidas, a todo o momento, pela realidade dos baixos salários docentes, desconfiança e desprestígio social do professor (CHARLOT, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o horizonte social no qual a subjetividade dos docentes é constituída, está marcado por uma visão ideológica que o desprofissionaliza e enfraquece a docência.

Nóvoa (1988) posiciona-se por um processo de formação docente que deve estar inserido na instituição onde os sujeitos exercem sua profissão e incorporam competências necessárias, que são por eles mobilizadas, em situações concretas durante os seus percursos formativos. O citado autor dá destaque ao docente formador, como aquele que reúne uma profunda “compreensão dos saberes e processos, dos outros e de si próprio, compreensão das vivências pessoais e dos contextos institucionais” (1988, p. 129).

Nóvoa ainda sistematiza, com muita propriedade, alguns princípios através dos quais a formação deve passar, apresentado a tripla dimensão e confluência de pertences necessários à docência: o saber; o saber-fazer e o saber ser, reafirmando que a formação se faz na *produção* e não no *consumo* do saber. (NÓVOA, 1988, p. 127-130).

Observa-se que o exercício da escuta e, portanto, da alteridade está, na maioria das vezes, ausente da docência: o rosto do outro (o aluno) convida-nos e interpela-nos. Interpela para chamar a atenção daquele sujeito (professor) que ainda não conseguiu descobrir o outro e respeitá-lo em suas singularidades. Uma das condições para que isso aconteça é a (auto)reflexão do docente bem como o desvestir-se de suas vaidades pessoais.

Nóvoa, com a indagação: "Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?" (1992, p. 17, *apud* MORAES, p. 169), contribuiu de forma substancial para mostrar o papel do autoconhecimento e a importância dos docentes dialogarem com suas experiências, com outros saberes, como forma de exercerem uma postura mais crítica sobre os seus processos formativos. Sobre isso, Catani (1998) frisa que:

Ao se privilegiar este tipo de formação, acredita-se que os docentes terão mais elementos para engendrar alternativas de ação que mobilizam tanto os saberes oriundos das experiências vivenciadas como professor quanto os que provêm de uma elaboração acadêmica. (1998, p. 25).

Além da consideração da autora acima citada sobre a importância da mobilização de saberes distintos, há que se considerarem outros aspectos, tais como: as novas formas de aprendizagem com a introdução de novas linguagens, bem como o papel da gestão e organização dos ambientes onde acontecem os processos formativos. Sem dúvida, há necessidade de se criarem lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, da troca de experiências e da partilha – é possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores.

Sabemos que qualquer pessoa tem um fato a narrar, uma história a contar e as autobiografias têm um papel relevante na questão da formação docente. No entanto, temos que relativizar o papel das narrativas (auto)biográficas. O narrar sobre as próprias histórias de vida não assegura, por si só, momentos formativos aos professores.

Na verdade, essas narrativas devem ir além de simples momentos idílicos para se constituírem em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo, no compartilhar de diferentes trajetórias docentes. Somente assim, essas narrativas podem possibilitar práticas formativas em que o professor assume uma condição de construtor e produtor do conhecimento e não um mero consumidor de informações transmitidas linearmente, como acontece frequentemente nos cursos de capacitação.

Quando se trata de processos formativos à distância, é preciso que o professor rompa com a prevalência da transmissão e converta-se em formulador de problemas, provocador de interrogações. Sabe-se que, a presença física do educador frente aos discentes, por si só, não assegura a realização do diálogo. As possibilidades do diálogo estão atreladas à qualidade das relações entre formador e formandos. Nesse sentido, o diálogo pode ser promovido através de ferramentas virtuais, que desafiam a inteligência e a criatividade dos alunos, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de apresentar as idéias.

DIALOGIA E AUTONOMIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS ONLINE: INTRODUZINDO O TEMA

A educação *online*¹ tem enfrentado interpretações divergentes por parte de muitos educadores: desde pequenas resistências até a mais profunda tecnofobia. Suas críticas crescem na medida em que aumentam significativamente os cursos nessa modalidade de ensino.

¹ O termo educação *online* é, neste artigo, substituído pela expressão EAD, justificando a sua utilização para melhor identificar a 5ª geração da EaD, assim denominada por Moore (2007), para caracterizar a educação que utiliza o computador, a internet e outras ferramentas online, características deste momento histórico.

Preti (2005) fazendo uma retrospectiva do surgimento da EAD comenta que na década de 70, apesar do “governo brasileiro não chegar a cogitar a criação de uma universidade estatal à distância, elaborou e implantou inúmeros projetos nacionais de educação à distância [...] (PRETI, 2005, p. 31) que somente começam a se materializar como políticas públicas em 1992 quando criada na estrutura do MEC a coordenadoria Regional de Educação à distância e a partir de 1995 a SEED (PRETI, 2005, p. 32).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, abre espaço para a Educação a Distância. Esse espaço legal aponta para alterações nos processos comunicacionais e educacionais de aprendizagem e para a ampliação e inserção da cultura tecnológica na prática pedagógica.

Inúmeras análises críticas realizadas no nosso país mostram que tais programas implementados nos últimos 30 anos pelo MEC se constituíram em ações emergenciais e a grande maioria já foi desativada com a mudança de governo e conseqüente descontinuidade das políticas públicas nesse setor. Na década de 1990, as Universidades Públicas começam suas experiências em EaD e uma grande diversidade de propostas para atender situações específicas surge, o que tem, de certa forma, segundo Preti (2005), apagado uma concepção sistêmica, discutida em caráter permanente e que substitua o caráter instrumental que tem permeado as concepções nessa modalidade de ensino, próprios da racionalidade científica.

Nesse particular, as reflexões de Habermas (2002) são pertinentes para se entender o isolacionismo gerado pela falta de diálogo entre professores e alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. O referido teórico nos revela que o problema das sociedades industriais não reside no desenvolvimento científico ou tecnológico, mas no abandono da razão comunicativa que contém em si as possibilidades de diálogo sobre questões vitais para os indivíduos. Habermas se posiciona radicalmente contra a penetração da racionalidade instrumental em esferas onde deve predominar outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa. (GONÇALVES, 1999, p.127-128).

Por outro lado, essa modalidade de educação, não tem conseguido retirar o aluno do isolacionismo, gerando índices de evasão crescentes². Neste cenário de incertezas, dialogar é uma condição fundamental para interagir e fazer valer a comunicação em uma educação que utiliza a tecnologia e cuja aprendizagem acontece numa parceria co-instituinte e co-estruturante, na qual a máquina representa um novo patamar. As tecnologias são estruturadoras de nossos modos de

² Dados do INEP (2006) mostram uma evasão média de alunos de cursos a distância no Ensino Superior de 30,9% de vários tipos de universidades (INEP, 2006, *apud* TOCZEC, TEIXEIRA, SOUZA e CAIADO, 2008).

organizar e configurar as linguagens, ampliando “o potencial cognitivo do ser humano (cérebro/mente) e possibilitando mixagens cognitivas complexas e cooperativas (ASSMANN, 2000, p. 9). Todas essas mudanças exigem novas formas de investigação e trilhas metodológicas diferentes a serem seguidas pelos pesquisadores *online*.

Um outra questão a ser considerada é a de que, na abordagem autobiográfica, o pesquisador fica no plano de fundo e os protagonistas são os professores que dialogam com seus outros **eus**, seu passado e suas memórias. Sobre a questão da dialogia é conveniente remeter a Bakhtin (1988) e suas importantes reflexões. Segundo o autor, o *eu* só existe a partir do diálogo com os outros eus. A identidade do sujeito é formada a partir do olhar do outro. O sujeito, por sua vez, também modifica seu discurso em função das intervenções dos outros discursos. Bakhtin (1988) enfatiza a dialogia como ação principal a ser perseguida por todos os indivíduos e que conduz a posições de igualdade, em substituição a posturas verticalizadas em que predominam nas relações de poder

Nesse sentido, faz coro com Freire que também vê o homem como um sujeito construído historicamente e defende a educação dialógica como primordial para a sua conscientização e emancipação. Colocar-se à escuta é atitude necessária para o diálogo com os alunos. Para Freire, somente quem escuta o outro fala com ele. Escutar é a abertura para a fala do outro. Freire nos ensina (2002, p. 55) que:

O diálogo e a problematização não adormece a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, o educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

O diálogo, como afirma Freire é uma exigência existencial: "é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo", conjuntamente, refletindo e agindo conjuntamente. Portanto, essa atitude de escuta só poderá se desenvolver num espaço também de participação e dialogia que contemple uma formação docente centrada no sujeito e na escola. (FREIRE, 1987, p. 79).

Nas concepções dos autores supracitados, buscamos respaldo para refletir sobre a necessidade de uma formação adequada, chamando a atenção para a necessidade do diálogo e de relações mais autênticas entre discentes e docentes.

No intertexto das concepções de Habermas, Bakhtin e Freire e dos teóricos da pedagogia crítica, buscamos respaldo para refletir sobre a necessidade de uma formação adequada nos cursos

de educação *online*, chamando a atenção para a necessidade de interações mais autênticas entre a equipe docente conceptora (autores e formadores) e os tutores envolvidos.

Acreditamos que as instituições formadoras têm o papel de viabilizar a interlocução e comunicação dos sujeitos da ação educativa e a autonomia do estudante no processo de construção de sua aprendizagem. Para tal, é necessária uma reflexão coletiva para possibilitar a adoção de posturas que superem as tradicionais e considerem a educação *online* como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais.

Pelo exposto, há necessidade de se pensar uma nova proposta nos programas de formação de professores em ambientes virtuais, assegurada por um desenho didático que favoreça a dialogia e que proporcione um tempo adequado para aprendizagens significativas. Tudo isso demanda espaços mais abertos, onde os formandos tenham não apenas acesso às informações, mas uma participação autônoma na produção e apropriação dos valores que as tecnologias agregam.

A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Nossas experiências com os processos formativos *online* e, mais recentemente, como autora e formadora em curso de especialização em EAD na disciplina: Metodologia do Ensino Superior (Projeto UAB-UNEB) nos levaram a trabalhar de forma inovadora com o ambiente *moodle*³ e suas interfaces, utilizando Diários *online* de relatos escritos de memórias de estudantes, com os participantes do curso.

Os sujeitos da pesquisa são os 149 (cento e quarenta e nove) docentes graduados, boa parte deles com curso de pós-graduação, pertencentes a um coletivo de 300 (trezentos)⁴ matriculados na disciplina Metodologia do Ensino Superior de um Curso de Especialização em Educação a Distância, projeto Uneb/UAB⁵, desenvolvido pela autora do texto. Para não identificarmos os sujeitos, atribuímos um código a cada um deles, seguidos do grupo a que cada pertence.

Nossa discussão orientou-se através das seguintes questões: Até que ponto os relatos de vidas de estudante podem determinar ou moldar o percurso profissional dos educadores? De que

³ O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com o objetivo de gerenciar cursos na web. Por ter recursos específicos de gerenciamento de usuários e de cursos e seus respectivos conteúdos e atividades, podemos dizer que o Moodle é também um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês, LMS – Learning Management System).

⁴ Dos 300 docentes matriculados na disciplina MÊS, 151, não participaram do Fórum e 149 participaram dessa interface. A temática dos Diários /Blog foi denominada: Meus professores inesquecíveis.

⁵ Curso realizado em 2009 e 2010.

forma as memórias de estudante estão relacionadas ao percurso de constituição das identidades dos sujeitos investigados? Quais as interferências no processo de construção das identidades, advindas do meio digital?

Adotou-se a abordagem da biografia educativa (JOSSO, 1988; DELORY-MOMBERGER, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2008) como forma de reconstruir, numa primeira etapa, pela *via da escrita digital*, colhidas nos diários, as narrativas de memórias de estudantes e relatos de trajetórias de vida dos professores. Tal esforço metodológico se justifica no sentido de compreender melhor o processo de formação e de conhecimento dos sujeitos investigados (JOSSO, 1988, p. 40).

Ao utilizar o ambiente virtual tivemos como propósito trazer as vozes dos sujeitos pesquisados para uma reflexão coletiva, tentando identificar, através dessas escritas, o processo de construção das suas identidades, recuperando, a partir da lente pessoal de cada docente, não apenas simples lembranças, mas um refletir sobre a educação, devolvendo ao professor uma dignidade que há muito lhe foi roubada e uma reflexão necessária na “descoberta de caminhos alternativos para a crise de profissionalismo docente em que estamos mergulhados”. (MATOS OLIVEIRA, 2009).

Quem não guarda na lembrança a imagem de um professor inesquecível? Com sabedoria, Abramovich (1997) escreve no prefácio do seu livro que “cada professor, mestre, ensinante escolhido fica na memória por décadas por ter sido um modelo, uma referência marcante e clarificadora de como ser”. (ABRAMOVICH, 1997, p. 3).

Foram longos e enriquecedores os depoimentos colhidos nos ambientes virtuais, mesclados com a inserção de imagens e vídeos alusivos ao tema. Algumas lembranças são marcadas pela saudade de uma imagem docente, que não se consegue mais recuperar:

(LSMS - 607) Creio que seja comum pararmos para relembrar das professoras que mais nos marcaram pela forma de conduzir o processo e de tratar-nos. Não sei se por ingenuidade, não percebia discursos marcados por rancor salarial, má conduta discente ou sobrecarga de trabalho, por isso não abstraí uma visão profissional tão negativa quanto às dos desanimados(as), desesperançados(as) e estressados(as) professores com quem desenvolvo o meu trabalho de coordenadora pedagógica.

(LSMS 607): [...] Eu tive um professor durante meu ensino médio que creio ter sido o que mais tenha influenciado minha opção pela docência. É dele que me lembro quando penso em meus tempos de escola. Ele me tirava do sério, mas era extremamente inteligente e liberal para a época, pois em meio ao militarismo ainda vigente, discutia valores e questionava nossa conduta diante da história que estávamos vivendo. Ele nos permitia

discordar, discutir nossa rasa opinião sobre a vida. Envolvia-nos em suas conversas e nos fazia mergulhar em seu sonho... [.]

No ambiente virtual da disciplina, os professores, enquanto resgatavam suas histórias de estudante, também faziam o exercício da alteridade, tornando-se capazes de ver o aluno de uma outra forma e desenvolvendo atitudes favoráveis ao diálogo. Vejamos uma dessas vozes:

(LSMS 607): [.] Esse clima de socialização de saberes me fez construir o meu modelo docente. Quando me vi convidada para atuar em sala de aula, não tive dúvidas, possuía o exemplo que julgava ser perfeito, tinha em quem mirar minha ação. É interessante a forma com que imitamos os educadores que mais gostamos e isso eu só pude perceber quando também me vi lecionando matemática repetindo o mesmo discurso orientacional de J. C. Em minha ação docente "o conteúdo é apenas acessório eu tenho que me preocupar com o aluno", exatamente como sempre fez esse meu grande professor [..].

Para a compreensão dos sujeitos da pesquisa com suas diversidades e singularidades, adotamos uma postura etnográfica, numa perspectiva de etnografia virtual, a qual não será discutida no escopo desse artigo. Sabemos que os ambientes virtuais exigem a adoção de uma postura que permita a confluência da subjetividade com a objetividade, em que a discussão dos resultados deve passar necessariamente por uma construção conjunta entre pesquisadores e pesquisados para a "leitura" de um contexto cujas interações são mediadas pela internet.

A trilha metodológica do presente estudo envolveu uma primeira etapa quando foi realizada uma leitura flutuante das escritas digitais dos sujeitos participantes dos dez) grupos e uma análise posterior das suas respectivas escritas. O grupo focal (presencial) será utilizado para representar a segunda etapa reflexiva (JOSSO, 1988), que ajudará a aprofundar questões não respondidas, como inserção profissional e o enquadramento institucional de cada sujeito, bem como contribuirá para fomentar discussões sobre possíveis rupturas pessoais ou profissionais nas trajetórias de vida desses sujeitos. A terceira etapa será a de discussão dos resultados e compreensão das relações entre as experiências escolares e os impactos no processo de autoformação desses sujeitos.

Voltando à análise da primeira etapa, pode-se afirmar que os docentes reagiram positivamente à pesquisa, pois foram instigados com reflexões e sugestões de leituras através do Diário Virtual, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

(LSMS 607): Achei muito interessante a proposta desse diário. Com isso busquei o propósito dessa atividade, que foi encontrado no módulo da disciplina: a intenção é de revelar fragmentos dos processos invisíveis de constituição de habitus profissionais e, com isto,

relativizarem imagens de incompetência técnica e passividade, presentes em relatórios e documentos oficiais. (citando LELIS; 2001 p. 41).

Os resultados ainda não totalizados encontrados revelam a importância dos depoimentos para a formação profissional dos sujeitos, no sentido de resgatar experiências que foram marcantes para os docentes. Esses exercícios de (auto)reflexão são importantes na medida em que contribuem para a formação do sujeito enquanto professor(a) no seu próprio processo de (re)conhecimento de si e de sua ação pedagógica.

(KRFT G01): [...] muitos professores fizeram e fazem parte da minha história, da minha vida e são responsáveis pela minha vitória de chegar até aqui com tanta vontade de lutar. Esse sim deve ser o papel do professor, que além de mediar o conhecimento, também ajuda o seu aluno a sonhar alto e a crescer.

(CBS- G03): - Essa professora me marcou, porque nas suas aulas tentava esclarecer todas as nossas dúvidas e nos incentivava a buscar respostas, através das discussões nas salas e da diversidade de textos interessantes que eram utilizados no decorrer do semestre.

(ARB-G05): O que posso dizer dos meus professores do passado é que eles tinham um diálogo mais político (os do Ensino Médio e da Universidade). Desenvolviam pouca afetividade com o aluno, mas, isso não apagou a paixão e respeito que sempre cultivei pelos meus professores (até hoje!) [...]

Resgatar lembranças mesmo não muito positivas das memórias estudantis pode servir para uma reflexão sobre a prática em sala de aula:

(SSP-G01): A partir das experiências frustrantes posso fazer a diferença com o meu aluno, pois assim como eu passei por dificuldades e não fui compreendida, posso evitar que isso ocorra com meus alunos. Sei como um professor pode ser significativo na vida de uma pessoa; espero que como eu fosse "marcada" pelos meus bons professores, eu também possa fazer essa contribuição positiva em meu educando, pois nada é mais gratificante do que saber que você fez a diferença.

Os sujeitos apresentam, nas suas escritas digitais, reflexões importantes sobre o papel do professor e a qualidade nas relações pedagógicas:

(LBS G10): Tudo isso me fez perceber a importância do professor na vida do aluno. Que sempre deixa marcas na vida dos educandos. Agora que também sou professora reflito sobre a minha postura em sala de aula, perante os meus alunos, e faço os seguintes questionamentos: como eles me vêem? Será que também vão lembrar-se de mim de forma agradável e positiva?

Tais narrativas coletivas mostram os significados que os sujeitos dão às interações pedagógicas, oportunizando momentos de reflexão sobre suas posturas em sala de aula, ajudando-os a gerenciarem melhor os conflitos inevitáveis que surgem dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, no presente artigo, trazer as vozes de professores graduados que trabalham na educação básica para uma reflexão coletiva, no sentido de identificar, nas memórias escolares desses sujeitos, processos de dialogicidade que permeiam as suas práticas docentes nas suas respectivas salas de aula.

Ouvir tais narrativas foi oportunizar momentos para estimular a reflexão, em que esses docentes revelam ou redefinem o sentido que dão à docência, mostrando como essas narrativas são constitutivas da sua própria identidade e como essas vozes, tantas vezes silenciadas, podem ser potencializadas.

As narrativas escritas de memórias de estudante no ambiente virtual de aprendizagem fizeram emergir reminiscências de professores que marcaram a vida dos participantes, não apenas como mediadores de saberes, mas portadores de boas recordações de carinho e amizade.

Com o presente estudo pretende-se abrir possibilidades de diálogo e reflexão, em um ambiente colaborativo, para discutir a inserção profissional e institucional de cada sujeito, fomentando discussões para potencializar práticas de autoformação, nas quais os professores são sujeitos da sua própria história, não havendo rupturas entre o pessoal e o profissional.

Para finalizar, quero colocar que o desafio que está sendo posto exige mudanças paradigmáticas que só serão construídas no coletivo das instituições, superando as visões tecnofóbicas que ainda perduram. Para tal, faz-se necessário que se tenha como ponto de partida a consideração pelos sujeitos, por suas expectativas e desejos e uma gestão solidária nas instituições propiciando a construção de propostas pedagógicas que acolham verdadeiramente uma educação de qualidade e sem distância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). *Professores inesquecíveis*. Ensinos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- BAKHTIN, M. (*Volochinov*) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CATANI, Denice. Práticas de formação e exercício docente. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, CYNTHIA P. *A vida e o ofício dos professores*. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. P. 21-29.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin*: Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática\EDUFJF, 1994. p.156.
- HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Trad. L. Aragão Revisão D.C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios – culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 21-40.
- _____. Da Formação do Sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FIGER, Matthias. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde Lisboa: 1988. p. 37-50.
- MATOS OLIVEIRA, M.O. *et al.*. Diálogos (autobiográficos) em EJA. 17 COLE, Congresso de Leitura do Brasil. *Caderno de Resumos e Programação*. Campinas, SP: Unicamp/FE; ALB, 2009. p. 72.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.
- MALLET, Marie-Anne. Essas lembranças que constroem o eu escolar. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 7-21, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/EQ_25_web.pdf>. Acesso: 20 nov. 2008.
- MORAES, Ana Alicia de Araujo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. In: Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-moraesaaa.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2009.
- PINEAU Gaston. *As histórias de vida em formação*: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial Pineau Université de Tours. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso: 17 mar. 2008.
- PINEAU Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.
- PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Oreste *et al.* (Org.) *Educação a Distância*: Sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 15-46.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

EDUCATIONAL PRACTICES AND BIOGRAPHICAL SELF-NARRATIVES IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

ABSTRACT

The article analyses life stories told by teachers through virtual learning environments [2] and their importance to their professional involvement, considering the various interferences resulting from the digital environment in the construction of their own identities. It is expected that this research paper based on biographical self-narratives can contribute to potentialize "teachers' voice", making possible alternative ways for the capacitation courses, where the teachers can be protagonists within their own stories.

Keywords: Biographical self-narratives; virtual learning environment; capacitation courses; students' memories.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em março de 2011