



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Carolina Pereira da Silva Rosa

**Formação docente, cultura digital e histórias de professores:  
uma trama com muitos fios**

Rio de Janeiro

2017

Ana Carolina Pereira da Silva Rosa

**Formação docente, cultura digital e histórias de professores:  
uma trama com muitos fios**

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R788 Rosa, Ana Carolina Pereira da Silva.  
Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com  
muitos fios/ Ana Carolina Pereira da Silva Rosa. – 2017.  
197 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. História –  
Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ana Carolina Pereira da Silva Rosa

**Formação docente, cultura digital e histórias de professores:  
uma trama com muitos fios**

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 14 de agosto de 2017.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rita Marisa Ribes Pereira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Teresa de Assunção Freitas  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

À Suely Pereira da Silva Rosa, minha mãe que, por onde passou, inspirou professores a lutar pela educação pública de qualidade e que sempre me incentivou a seguir estudando, buscando reflexão e compromisso com a minha profissão.

Ao meu amor, Marcus Feinho, por acreditar em mim, me inspirar e dividir seus sonhos comigo. Que sua sabedoria e sensibilidade possam ser transformadoras nessa sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento de conclusão de um ciclo tão importante na minha vida, preciso agradecer a cada um que possibilitou que eu ampliasse meu olhar ou que marcou meu caminho de alguma forma. Como essa não foi uma pesquisa que olhou para a trajetória dos professores, também não cabe aqui agradecer apenas quem contribuiu para ampliar meus conhecimentos acadêmicos, mas para todos que me tocaram, contribuindo para eu ser quem eu sou. Procurarei não me limitar apenas aos nomes, pois corro o risco de falhar ao esquecer alguém.

Sou grata por perceber que, independente das crenças ou nomes que escolhemos dar às forças do universo, elas agem de forma sábia, trazendo transformações para a minha vida da melhor maneira possível. Perceber a grandeza e a complexidade da vida é fundamental para meu autoconhecimento e para as escolhas que venho fazendo, dando sentidos especiais à minha trajetória.

Agradeço à minha mãe Suely e ao meu pai Aloízio por me darem a oportunidade de viver essa grande aventura que é a vida. À minha avó Helena por ter sido incansável em estar ao meu lado em todas as situações. À minha irmã Juliana por ser a melhor amiga de todas as horas, me apoiando para que eu tivesse sempre coragem para voar. Ao meu cunhado Fernando e seus pais (tia Zilda e Sr. Fernando) por terem acreditado que eu “levava jeito” para a educação e apoiando meus estudos. Ao meu sobrinho Gabriel que trouxe tanta alegria para a nossa família. À minha prima Tatiana que sempre apoiou minha trajetória.

A vida, às vezes, nos surpreende com grandes alegrias e sou grata ao meu amor Marcus Feinho que entrou na minha vida e deu um sentido especial a ela. Obrigada por me apoiar em todas as horas e alimentar nossos sonhos! Junto com ele, ganhei uma linda família! Obrigada à D. Bene e Sr. Zé por me receberem como filha e ao Pedrinho por trazer diariamente a leveza e a alegria da infância para a minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Maria Luiza Oswald, que, desde a graduação vem me encantando e contribuindo para meu olhar acerca da educação. Obrigada por acreditar que eu seria capaz, por compreender as transformações na minha vida e torcer pela minha felicidade. Além dela, agradeço a todos os professores da minha vida que me marcaram de alguma forma, deixando um pouco de si na minha formação.

Aos membros dessa banca: professora Rita Ribes, obrigada pelo seu olhar sensível sempre contribuindo para minha formação crítica desde minha graduação; agradeço à

professora Edméa Santos que vem me inspirando com sua visão sobre tecnologias e educação; sou muito grata à professora Maria Teresa Freitas que, desde o mestrado, me brinda com sua gentil presença em minhas bancas de avaliação, sempre me incentivando a continuar; agradeço à professora Adriana Bruno por aceitar meu convite para compor a banca e por ampliar meu olhar com seus textos.

Sou muito grata aos membros do grupo de pesquisa IJEC (Infância, Juventude, Educação e Cultura), coordenado pela professora Maria Luiza Oswald, que, semanalmente, me alimentou com muitas das discussões que fundamentam meu olhar sobre pesquisa. Meu carinho especial vai para aqueles parceiros que estiveram mais próximos, acompanhando minha trajetória desde o mestrado: Dilton, Roberta, Tuca, Adriele, Andreia, Pollyana.

À Escola Parque e ao Oga Mitá, escolas que me ensinaram tanto sobre educação e sobre vida e que contribuíram para ampliar minha visão de mundo e minha crença na transformação social. Agradeço a cada pessoa que deixou um pouco de si e levou um pouco de mim: minhas parceiras de equipe, os alunos, as famílias e especialmente as professoras com quem trabalho cotidianamente e que me ensinam tanto sobre como ser uma pessoa mais humana, atenta, flexível, sensível. Agradeço especialmente à minha amiga, professora Isa, que me emprestou seu notebook para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Obrigada às escolas que confiaram em mim a formação de seus professores, alimentando, também, a minha formação ao me possibilitarem dialogar com diferentes histórias de vida sobre diversos assuntos de educação. E, claro, agradeço aos professores que, em todas as formações, sempre participam com tanto envolvimento, contribuindo para a troca e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Aos alunos das escolas em que trabalho, com quem aprendo sempre tanto.

À Casa do Saber Popular, dirigida pelo meu Mestre e amor da minha vida (Marcus Feinho) que parece ter uma vida própria e que me ensina todos os dias sobre educação, cultura, religião, humanidade, empatia e me possibilita buscar ser uma pessoa melhor a cada dia. Agradeço aos alunos por todo carinho que eu recebo diante da possibilidade de participar de um lindo trabalho de transformação social.

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

*Maria Isabel da Cunha*



## RESUMO

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. *Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com muitos fios*. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente pesquisa se constitui como uma continuação ao estudo iniciado no mestrado, que teve como foco investigar o papel mediador das tecnologias digitais nos processos de aprender e ensinar, frente às transformações sociotécnicas que permeiam a sociedade com a forte presença da cultura digital. Diante do entendimento de que a escola, por estar contextualizada cultural e historicamente, também experimenta essas mudanças e, por sua vez, os professores têm lidado com demandas específicas que os impelem a rever suas práticas e a questionar muitos aspectos do sistema de educação predominante, este trabalho de doutorado se propõe a pensar sobre a formação de professores neste contexto. Para desenvolver o estudo, optei por me distanciar de um modelo de formação instrucional, problematizando a ideia de capacitação e trazendo os professores para a posição central a partir da valorização de seus saberes e de suas experiências. Ao colocar o foco nos sujeitos e considera-los em suas diferentes dimensões de forma complexa, optei por realizar essa pesquisa por intermédio das histórias de professores e, a partir delas, buscar elementos relevantes para pensar em estratégias de formação docente que sejam coerentes com as demandas reais da escola contemporânea. Para apoiar meu estudo acerca desse tema, busquei aportes nos estudos de António Nóvoa, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Rita Ribes, Maria Teresa Freitas, Adriana Bruno, entre outros autores. O olhar para o tema e a relação estabelecida com os sujeitos foram fundamentados teórico-metodologicamente nos conceitos de alteridade e dialogismo de Mikhail Bakhtin e nos conceitos de história, narrativa e experiência de Walter Benjamin. Além desses, outros autores contribuíram para o meu entendimento do contexto da contemporaneidade marcado pelas transformações sociotécnicas, como Lucia Santaella, Edméa Santos, Maria Helena Bonilla, André Lemos, Pierre Lévy. Para esse estudo, foram convidados a participar sete professores da rede particular e pública do Rio de Janeiro, de diferentes disciplinas e que atuam em diversos segmentos da escolaridade. Esses professores são considerados, pela comunidade escolar em que atuam, referências no trabalho inovador com tecnologias digitais. A escolha dos sujeitos foi feita através do procedimento da rede de sociabilidade, que consiste em encontrar sujeitos a partir da indicação de pessoas conhecidas, o que confere uma familiaridade à relação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Essa busca das histórias individuais dos professores, orientada por todos esses autores que contribuem para a construção do meu olhar, tem como objetivo pensar em caminhos de formação docente mais coerentes com a realidade contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Cultura-digital. Formação docente. Histórias de professores.

## ABSTRACT

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. *Formation, digital culture and teacher stories: a weave with many treads*. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The present research is constituted as a continuation to the study started in the Masters, which had focused on investigating the mediating role of digital technologies in the processes of learning and teaching, faced with the socio-technical transformations that permeate society with the strong presence of digital culture. Being school culturally and historically contextualized, it has been experienced those changes and at times teachers have dealt with specific demands that impel them to revise their practices and question many aspects of the prevailing education system. This Doctoral work is to bring thoughts about teacher academic training in this context. To develop this study, I have chosen to distance myself from an instructional training model, questioning the idea of training and bringing teachers to the center stage, exploring their knowledge and experiences. By placing the focus on the subject and considering them in their different dimensions of complex shape, I chose to conduct this research through the stories of teachers and from them get relevant elements to thinking about teacher training strategies that are consistent with the actual demands of the contemporary school. To support my research about this topic, I gathered contributions from studies written by António Nóvoa, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Rita Ribes, Maria Teresa Freitas, Adriana Bruno, among other authors. The look over the topic and the relationship established with the subjects were theoretical and methodologically well-founded on the concepts of alterity and dialogism of Mikhail Bakhtin and on the concepts of history, narrative and experience of Walter Benjamin. In addition to these, other authors have contributed to my understanding of the context of contemporary times marked by socio-technical transformations such as Lucia Santaella, Edméa Santos, Maria Helena Bonilla, André Lemos, Pierre Lévy. For this study, were invited to attend seven public and private school teachers of different disciplines working in many sectors of education from Rio de Janeiro. These teachers are considered, by the school community, references in the groundbreaking work with digital technologies. The choice for those characters was made by the procedure of the network of sociability, which consists in finding a subject appointed by someone from your circle, which gives a familiarity to the relationship between researcher and subject. This search of the individual stories of teachers, guided by all those authors who contribute to the construction of my survey, aims to think of ways to make teacher training more consistent with contemporary reality.

Keywords: Education. Digital culture. Teacher education. Stories of teachers. Teacher's experience. Contemporary training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Postagens no Facebook do professor Lindomar .....	141
Figura 2 - Desenho de um aluno do professor Lindomar no quadro da escola .....	142
Figura 3 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre relação com os alunos.....	143
Figura 4 - Postagem do professor Igor no Facebook sobre jogos .....	160
Figura 5 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre jogos .....	161
Figura 6 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre filmes e videogames .....	161
Figura 7 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre celular e escola .....	161
Figura 8 - Postagem do professor Lindomar sobre saída de campo .....	168

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	15
1.1	<b>Por que professora?</b> .....	17
1.2	<b>Como as “pulgas atrás da orelha” se tornaram objeto de pesquisa</b> .....	19
1.3	<b>“Isso vai dar zica!”: o contexto e a relevância do objeto de pesquisa</b> .....	26
1.4	<b>Escolha do campo empírico e delimitação do objeto</b> .....	39
2	<b>DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: HISTÓRIAS DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	48
2.1	<b>Histórias de professores: ciência, vida e arte na unidade dos sujeitos</b> .....	48
2.2	<b>Relação com os professores na pesquisa: dialogismo e alteridade</b> .....	59
3	<b>HISTÓRIAS DE PROFESSORES: UMA TRAMA COM MUITOS FIOS</b> .....	68
3.1	<b>Os fios: conhecendo os sujeitos</b> .....	69
3.2	<b>O encontro dos fios: a relação com a tecnologia</b> .....	75
4	<b>MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: COMO ME TORNEI PROFESSOR?</b> .....	86
4.1	<b>A escola na infância</b> .....	87
4.1.1	<b>“Era minha casa”: o professor e o encantamento com a escola</b> .....	89
4.1.2	<b>“Eu era mais um”: as marcas da educação bancária</b> .....	99
4.2	<b>“Minha avó sempre me dizia”: o outro e meus acabamentos</b> .....	109
5	<b>“A APRENDIZAGEM SE DÁ NA CONVIVÊNCIA”: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....	117
5.1	<b>“Faz parte da nossa vida mesmo”: aproximar a escola da vida pode ser formativo</b> .....	118
5.2	<b>“É como eu gostaria que tivesse sido comigo, eu queria ter sido ensinado dessa forma, entendeu?”: formação docente e o prazer em aprender</b> .....	129
5.3	<b>“Melhor professor do mundo”: com ou sem tecnologias?</b> .....	139
6	<b>“FOI TUDO DO MEU INTERESSE”: FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIMENSÕES HUMANAS</b> .....	150
6.1	<b>“Eu nunca fiz curso disso”: tecnologias digitais e formação</b> .....	152
6.2	<b>“Aquele negócio mexeu comigo”: experiência e formação</b> .....	164
6.3	<b>“É para a nossa vida também”: as dimensões pessoal e profissional entrelaçadas na formação</b> .....	176

<b>PROPOSIÇÕES: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO</b>	
<b>DOCENTE.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado integra-se à Linha de Pesquisa “Infância, Juventude e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, articulando-se ao Projeto institucional “Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes educativas”, coordenado pela professora Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald. Seguindo a orientação da linha, o presente trabalho está comprometido com a análise das questões que relacionam as transformações da sociedade contemporânea, permeada pelos usos das tecnologias digitais, e a educação.

O interesse em pesquisar essas relações me acompanha desde o período da graduação, quando integrei o mesmo grupo de pesquisa enquanto bolsista de iniciação científica, dedicando-me a pesquisar, no estudo monográfico, as práticas de *cosplay*<sup>1</sup>, relacionando as transformações mediadas pelas tecnologias digitais com os modos de ser jovem na sociedade contemporânea. Nesse estudo, já aparecia um certo mal estar sentido pelos jovens entrevistados em relação à escola que, segundo eles, não acompanhava as demandas educacionais atuais, ou seja, não acompanhava as suas demandas enquanto estudante nessa sociedade em transformação. Essa questão me levou a ingressar no mestrado, buscando estudar, tendo como campo empírico uma escola de formação técnica voltada para tecnologias digitais, qual o papel desses artefatos e de seus usos nos processos de aprender e ensinar. Dentre as diversas questões que surgiram nesse trabalho, uma me tocou pessoalmente: a formação de professores nesses “novos tempos”.

Dessa forma, no mesmo ano em que assumi a função de orientação pedagógica na instituição escolar em que trabalho, estando diretamente envolvida com a formação continuada de professores, participei da seleção de doutorado, voltando meu interesse para esse mesmo tema. Em 2013, ingressei no doutorado com o objetivo de pensar a formação de professores sob a luz das transformações que as dinâmicas sociais apresentam com a presença estrutural das tecnologias digitais nas relações entre os sujeitos dentro e fora da escola.

O estudo exploratório inicial e o contato com a abordagem histórico-cultural resultaram em uma mudança de olhar que, conseqüentemente, alterou os planos do estudo, quando meu objetivo se delimitou em pensar **de que modo as histórias de professores possibilitam contribuir para se pensar a formação docente no contexto da sociedade**

---

<sup>1</sup> *Cosplay* vem do termo *costume play* e é o ato de se fantasiar a partir de personagens preferidos de desenhos animados e quadrinhos.

**contemporânea.** Entender os professores como sujeitos histórico-culturais pressupõe reconhecê-los autores de sua prática, sujeitos que se formam cotidianamente nos diferentes contextos de sua vida, e não meros autômatos e executores de um plano preestabelecido, descolados de seus outros papéis sociais.

O estudo foi desenvolvido a partir de conversas com professores que, de alguma maneira, se mostram implicados com as transformações que as tecnologias digitais engendram na sociedade atual, sendo reconhecidos, pela comunidade em que atuam, como professores que desenvolvem práticas interessantes do ponto de vista do uso desses artefatos com seus alunos. Não se trata de fazer um julgamento de valor quanto às suas práticas, mas de realizar uma aproximação com professores que se sensibilizam com a necessidade de repensar seu papel e o da escola diante das transformações contemporâneas. Além das conversas, nas quais busco resgatar suas histórias pessoais, continuo acompanhando alguns desses professores em suas práticas pedagógicas e em suas postagens em redes sociais, possibilitando pensar de que maneiras seus relatos transformam sua prática e de que forma essa prática constitui também sua história, já que, como afirma Bakhtin (2003), as diferentes dimensões humanas – ciência, vida e arte - são indissociáveis na unidade do sujeito.

Apresento nesse trabalho as reflexões construídas ao longo desse processo e as tensões surgidas nessas reflexões, visando pensar uma formação de professores que considere suas histórias e as diferentes dimensões humanas.

No primeiro capítulo, trago o processo de construção do objeto de pesquisa a partir da minha relação com o tema formação de professores, da relevância desse tema para a educação em função do contexto social atual e do percurso trilhado no doutorado até o momento.

Trago, no segundo capítulo, a discussão teórico-metodológica a partir de alguns conceitos fundamentais dos trabalhos de Bakhtin e Benjamin que consideram os sujeitos pesquisados em sua condição cultural e histórica e o pesquisador implicado com as questões de pesquisa. Dessa forma, busco um percurso de pesquisa que considere a alteridade e o dialogismo.

Levando em conta essa discussão, busco trazer, no terceiro capítulo, uma contextualização do campo, apresentando os professores participantes da pesquisa, sua relação com a tecnologia e entendendo a necessidade de considerar a unidade do sujeito.

No quarto capítulo, trago algumas memórias dos professores acerca de sua formação na infância, entendendo de que modo a relação com a escola, a influência de pais, professores e outros sujeitos são estruturantes para a formação do futuro professor, dando-lhe acabamentos de forma polifônica.

Buscando entender de que modo essas dimensões humanas se entrelaçam com a dimensão profissional do docente, procuro, no capítulo cinco, refletir sobre a prática dos professores e como se dá a sua formação em meio ao contexto da cultura digital. Nesse caminho, compreendo o papel fundamental da escola, da troca de experiências entre professores e do papel central do docente em seu próprio percurso.

Como uma reflexão que foi sendo construída ao longo de toda a tese, deixo para o sexto e último capítulo a discussão acerca da formação dos professores e posso perceber as diversas possibilidades dessa formação ao considerar o sujeito em suas muitas dimensões. Além disso, trago a relação entre formação e experiência, buscando vislumbrar caminhos formativos mais autorais, significativos, dialógicos e alteritários.

Por fim, trago as proposições de modo a tentar construir alternativas para a formação docente que, ao contrário de passividade, linearidade, fragmentação e hierarquização, possam fomentar maior autoria, possibilitar a construção de um conhecimento que considera a complexidade e estabelecer relações mais horizontais e em rede.



## 1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Estranho seria começar um memorial acadêmico resgatando a infância, mas, após muito recuperar a memória para localizar onde minha trajetória acadêmica de fato começou, não vejo como fugir a este inusitado início. Filha de professora, em uma época de grande militância sindical, de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde muito cedo me vi dentro dos auditórios de universidades, desenhando com meus lápis de cor, enquanto minha mãe participava de congressos, debates, palestras ora do lado das poltronas, ora do lado do microfone.

Claro que eu não entendia nada de “Educação ser um ato político” ou de disputas paradigmáticas e ideológicas dentro das escolas. Não entendia porque minha mãe lia tanto, escrevia, debatia com seus colegas de trabalho nem tampouco entendia porque ela voltava das aulas que dava na UFRJ muito cansada, embora cheia de esperança e histórias para contar sobre o futuro da educação e sobre suas ações na escola pública onde era supervisora pedagógica.<sup>2</sup>

*Ana Carolina Rosa*

Certa vez, ouvi na Universidade que o início de um texto é sua promessa. O início de um texto precisa ser pensado e planejado para anunciar com clareza o que vem a seguir, convidando o leitor e instigando-o a mergulhar na leitura. Mas cada início que ensaio para abrir este trabalho me remete a lugares diferentes que, não necessariamente, correspondem a um início linear desta pesquisa, um ponto fixo de partida. Nessa hora, não encontro uma linha em mim, aonde eu veja com clareza o ponto que indica o começo. São muitos os fios que se entrelaçam e que constituem quem eu sou e me dão pistas de como vim parar aqui, hoje, desenvolvendo essa pesquisa. Esse desafio aumenta a cada exercício de escrita deste trabalho, uma vez que, a cada dia, me transformo e outros episódios saltam à minha memória, pois não sou a mesma de ontem e novas percepções me levam a diferentes pontos de partida.

---

<sup>2</sup> Trecho do memorial acadêmico que apresentei ao me submeter ao processo seletivo do doutorado.

Assim, no exercício de buscar onde se inicia minha relação com este estudo, minha memória me prega peças, me fazendo recuar a um início que não consigo nunca alcançar, como uma miragem que sempre se afasta quando estou prestes a colocar as mãos... Olhando para trás na busca da origem do meu interesse de pesquisa, acabo por repensar sobre meu entendimento e minha clareza acerca deste objeto e, ainda, não consigo deixar de olhar também para frente, misturando os motivos de minhas escolhas até aqui com meus desejos de continuar buscando alternativas para construir um caminho de educação fértil de ação, criação e engajamento. Nesse movimento que mistura passado/presente/futuro, me vem forte a temporalidade benjaminiana, deixando claro o quanto meu percurso acadêmico marcou minha história, trazendo clareza ao entrelaçar-se com minhas experiências também fora da academia. Assim, busco rastros na minha prática na escola, no meu estudo do mestrado, no meu percurso na graduação, na minha participação na iniciação científica, na minha história escolar, na minha infância, nas influências da minha mãe professora, meu pai jornalista, minha avó contadora de histórias e minha irmã que amava crônicas. Faço o exercício de andar mais para trás, olhando a história da minha família e o contexto histórico-cultural que marcou suas subjetividades e inspirou suas escolhas. Nessa lembrança, me vejo nesse passado e me sinto ainda mais implicada com o futuro, uma vez que a história que conto aqui certamente não é só minha. Lembro-me do livro “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez que conta sobre uma família onde tudo está conectado, repetindo-se e ressignificando-se, como ciclos ao longo do tempo que problematizam a ideia de início.

Nesse turbilhão de pensamentos, consigo entender com mais clareza por que não encontro esse início. Se são ciclos, tempos conectados, histórias que se cruzam, não há um início fixo e objetivo. Como diz Bakhtin (2003) sobre a linguagem e seus enunciados, não há um Adão Bíblico, um enunciado primeiro, já que, no dialogismo, uma resposta é sempre elo para outros enunciados. Assim, todas essas experiências e vozes moram hoje em mim e me constituem de uma forma tão estrutural que me embaça a visão a tentativa de buscar onde tudo começou. Nesse exercício, percebo que a história também é assim. Ela não é factual, partindo de um ponto inicial que gera uma sequência linear de acontecimentos. Recorro a Benjamin (1995) que me salva dessa tentativa de linearizar minha história e me ajuda a entender a história como social, recheada de experiências e sujeitos que narram de muitos pontos de vista, entrelaçando passado, presente e futuro. Assim, por onde começar a contar a história dessa pesquisa é uma escolha, pois as possibilidades são muitas. E eu escolho começar pela minha infância.

## 1.1 Por que professora?

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

*António Nóvoa*

Mãe professora, madrinha professora, pai radialista, irmã amante de crônicas e uma grande jornalista, avó que sempre contou histórias... essas são algumas das minhas grandes influências de infância, mas poderiam até ser confundidas com as influências dos sete professores que participaram dessa pesquisa contando suas histórias. Ao longo de todas as conversas e de todos os resgates de onde começou a relação com a educação e o processo para se tornar professor, pude notar um retorno às memórias da infância e o reencontro com personagens fundamentais na história de cada um, como contam os professores Igor (de Ciências) e Luciana (professora de turma de Educação Infantil)<sup>3</sup>:

Igor: Eu tinha uma prima que era bióloga e todo contato que eu tinha com ela achava um barato. Quando a gente viajava assim pra Praia Seca e tal, a gente andava catando os insetos na beira da praia e ela me ensinava aquilo tudo. E eu achava aquilo incrível, maravilhoso, fascinante!

Luciana: Eu sempre gostei muito de ler, porque eu tinha um irmão que gostava muito de ler, ele tinha um monte de livros. Ele lia muito pra mim, foi a pessoa que leu pra mim, a primeira pessoa.

É interessante observar como as influências que envolvem entes da família se mostram muito presentes no diálogo assim como foram essas as primeiras influências que vieram ao meu pensamento ao realizar esse resgate pessoal. Dessa forma, esses relatos se repetem em outras falas, como confirma Rafael ao sinalizar sua madrinha, que viajou para cinquenta países e lhe deu brinquedos de todos os continentes, como fundamental para seu conhecimento de mundo e sua irmã como peça essencial para sua relação com a música que hoje é tão marcante em sua personalidade inclusive como professor: *“Eu ouvia com ela, com*

---

<sup>3</sup> Os professores participantes da pesquisa serão apresentados de forma mais detalhada no capítulo que abarca a apresentação do campo.

*a minha irmã, eu ouvia as músicas que ela ouvia e gostava de saber quem eram aqueles artistas.”*

Com o tempo e a interação dos sujeitos para além do seio familiar, como a própria escola e outros espaços sociais, diferentes personagens se mostraram essenciais para o percurso de cada um, como professores marcantes na escola e na faculdade e colegas de diferentes ambientes. Para além dessas influências que serão melhor apresentadas em outro momento deste trabalho, percebi, assim como em minha história, o papel central de outros elementos, como as tecnologias contemporâneas, a dança, a música, as histórias em quadrinhos, os videogames, os brinquedos, outras instituições, entre outros fatores que constituem os sujeitos enquanto professores ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, não consigo deixar de reconhecer, na minha caminhada, outras figuras, instituições, atividades e até expressões que foram fundamentais para me tornar quem eu sou hoje e reconheço que, em minha atuação profissional, identifico muito da empatia que exercitei durante os anos em que participei de um centro espírita, muito da disposição e persistência que aprendi jogando vôlei, muito da filosofia e crença na transformação social que a Capoeira e outras expressões da nossa cultura popular brasileira me convidam a vivenciar na vida. Sinto e constato que os elementos que se mostram marcantes na minha prática pedagógica hoje têm grande relação com minhas experiências pessoais dentro e fora da escola ao longo da minha história e me arrisco ao pensar que isso é uma característica humana ao perceber que, como aponta Bakhtin (2003), as diferentes dimensões humanas (Ciências, Vida e Arte) se entrelaçam de forma interdependente, constituindo o sujeito em toda sua complexidade.

Vale ressaltar aqui que, quando afirmo que as experiências marcantes nos constituem enquanto sujeitos, e isso inclui a faceta “professor”, não coloco as influências nas vidas dos sujeitos como elementos determinantes em suas trajetórias, uma vez que as subjetividades presentes nos sujeitos fazem com que suas experiências sejam únicas e constituintes de quem são através de uma constelação única. Assim, entendo que esses fatores provocam emoções (positivas e negativas), interações, construção de visões de mundo, percepções e tantas outras formas de agir que levam o sujeito a tomar decisões e fazer escolhas tendo como pano de fundo tudo o que viveu e foi significativo, como explicita o professor de Artes, Lindomar, ao narrar sua experiência: *“Eu acho que a umbanda me trouxe a dança, essa coisa do tambor, eu sempre ouvi muito tambor (...) tanto que eu me profissionalizei em afro, em dança brasileira”*.

Ao ouvir seu relato e conhecê-lo melhor, é notório que sua relação com as influências afrobrasileiras trazem marcas para sua atuação como professor para além dos movimentos corporais da dança em si. Ao acompanhá-lo em algumas aulas, foi possível perceber essas marcas em seu discurso de liberdade, respeito ao outro, autoria, cidadania e resistência à opressão de uma liderança autoritária, que mostram clara relação com a visão que sua relação com a religião ajudou-o a construir sobre o mundo e sua atuação nele.

Nesse exercício de “escovar as histórias à contrapelo”, como sugere Benjamin (1994) àqueles que desejam entender a história em toda a sua complexidade, tornando evidente as tensões e conflitos, me encontro com diferentes professores e embarco com eles nesse exercício de me descobrir professora em meio a um projeto maior de sujeito, de busca por minha identidade, meus valores e filosofias que guiam minha busca e marcam minha ação pedagógica diariamente. E nesse caminho de reflexões, autoconhecimento e inquietações, me torno professora e também pesquisadora em um processo de construção de conhecimento em espaços não formais e formais de educação. Essa parte da história me leva ao ponto em que me encontro hoje, de onde busco continuar essa pesquisa e narrativa, inspirada na imagem trazida por Alves e Garcia (2000): “De tantos bordados únicos talvez possamos criar um novo bordado coletivo desta nossa antiga/sempre atual vida de professoras e professores” (p.8)

## 1.2 Como as “pugas atrás da orelha” se tornaram objeto de pesquisa

O sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida.

*Edson de Carmo Inforsato*

Ao fazer minha opção profissional, lembro-me bem de minha mãe advertir sobre as dificuldades na vida de um professor, sinalizando que algumas desilusões com o caminhar da educação nacional, prioritariamente pública, haviam deixado marcas profundas em sua maneira de ser. Como lembra Inforsato (2006) na epígrafe acima, é inevitável que o professor construa seus saberes ao longo de sua vida e, enquanto sujeito social, cruze suas muitas dimensões humanas, onde cada uma influencia outra, estando todas interligadas constantemente e ultrapassando para muito além dos muros da escola.

Apesar das contraindicações de minha mãe em me tornar professora, optei por trilhar esse caminho e me aventurei no curso de Pedagogia, quando pude viver um resgate à infância logo no primeiro semestre. Assim como as marcas dos dedos de quem manuseia um livro ficam grudadas em suas folhas (BENJAMIN, 1995), com grande rapidez, as teorias pedagógicas tocaram fundo nas marcas de minhas experiências anteriores, fazendo um sentido muito grande também na minha vida pessoal. Santos, Freitas e Santos (2010) nos ajudam a entender essa experiência ao afirmarem: “Na capacidade humana de lembrar, nos apropriamos do passado entrecruzando com o presente, vislumbrando um futuro que se presentifica.” (p.31)

Logo no início da Faculdade, entrei em contato com a prática escolar e, ao resgatar as histórias de minha mãe, tive a clara percepção de que as mudanças necessárias na educação são lentas e trabalhosas. Encantando-me por esse universo, surgiu o forte desejo de participar dessas mudanças, contribuindo para superar alguns entraves da educação. Comecei a perceber que a resistência em rever as concepções de aluno, de professor e de conhecimento tinha muita relação com a reprodução das concepções que vivemos em nossa própria formação tanto na escola quanto na universidade. Pude observar que a formação de professores se depara não com um sujeito interessado em se tornar professor e sem referências quanto às ações profissionais nessa área, mas com sujeitos que carregam suas imagens de escola e de professor e, ainda que tenham o desejo de rever esses conceitos, eles os constituem e compõem o modo como percebem o outro e a educação. Assim, logo notei que a primeira luta em termos de mudanças conceituais seria comigo mesma e, conseqüentemente, com a lógica que morava em mim e que mantinha essas concepções vivas na escola cotidianamente através da ação dos sujeitos que lá estavam, nos ideários das famílias e nas políticas públicas.

No entanto, ficou claro que negar essa história e essas concepções que me habitavam não era o melhor caminho, mas problematizá-las e entender suas origens me ajudaria a construir outras referências. A prática em sala de aula, vivenciada no período da universidade, me fez olhar para a escola sob a luz das transformações que eu vivenciava fora dela, provocadas pelas mudanças na cultura contemporânea permeada pelas tecnologias digitais. Eu era bem jovem e vivenciava também o mal estar relatado pelos alunos em relação à escola e um desencontro de suas práticas culturais com as práticas escolares. Esse mal estar não é novo e é só buscarmos os autores da área de Educação para nos depararmos com teorias antigas que buscam alternativas para tornar a escola mais dialógica e coerente às reais demandas dos alunos. Muitos são os paradigmas emergentes que defendem uma prática pedagógica que supere os ditames tradicionais pela constatação de que estes não favorecem uma

aprendizagem significativa, autoral e crítica. Uma relação mais horizontal e colaborativa entre alunos e professores, a concepção de conhecimento como construção cultural e histórica e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem são algumas questões levantadas há muito tempo no campo da educação. As autoras Bruno e Pesce (2015) confirmam esse panorama ao afirmarem: “Vale destacar que as necessidades de formação continuada para a docência não se devem exclusivamente às novas configurações sociais e tecnológicas, pois há muito se evidenciam lacunas neste segmento da formação docente.” (p.596) O que mudaria então com a emergência das tecnologias digitais na sociedade e que demandas estas trariam à escola? De que modo esse mal estar se agravaria e faria esse sistema educacional dominante se tornar insustentável?

Enquanto bolsista de iniciação científica, entrei em contato com a relação entre escola e cultura digital, percebendo o modo como as transformações sociotécnicas pressionam mudanças de concepção dentro da instituição escolar. Os alunos de hoje não são como os alunos de ontem. Essa constatação se confirma na fala de diferentes professores, como Igor que comenta: *“Acho que a tecnologia e a necessidade que a gente tem de se adequar pelo risco de perder os alunos vai finalmente pressionar de dentro pra fora a estrutura escolar e vai desafogar essa estrutura que ta saturada, que ta a ponto de explodir”*. Em outro momento, ele complementa, afirmando que as dinâmicas possibilitadas pelas tecnologias digitais criam a necessidade de mudança pela escola: *“a tecnologia tem o poder de criar essa demanda e modificar a escola por dentro”*. As pesquisadoras Bruno e Pesce (2013) sinalizam, em outro texto, que é um caminho natural que essas transformações tragam novas configurações para a escola:

As mudanças estão em nossa sociedade. As relações entre pessoas e também com o conhecimento foram potencializadas e ampliadas com a cultura digital, a Internet, as redes sociais e os ambientes virtuais de aprendizagem. As transformações já estão nas salas de aula e o perfil dos docentes e dos estudantes também é outro. (p.480)

Lembro-me bem, em minha própria história escolar, que a escola que ditava comportamentos, que transmitia informações prontas, que classificava os alunos por um critério quantitativo gerava o tal mal estar, mas nos mantínhamos enquadrados no sistema (não sem subversões), buscando atender às exigências e seguindo o paradigma dominante, inclusive porque esse paradigma permeava nossas práticas cotidianas também fora da escola. Atualmente, as instituições que ditavam normas, como a família, a Igreja e a própria escola estão em transformação, todas buscando se adaptar às novas demandas contemporâneas. Os

alunos se deparam, em suas práticas culturais fora da escola com um mundo no qual as dinâmicas trazidas pela cultura digital favorecem relações marcadas pela horizontalidade, pela complexidade, pela relatividade, pela autoria. Formado sob essas novas bases, o aluno de hoje demonstra dificuldade em aceitar a escola de ontem e se indis põe contra ela com mais força do que antes, como sugerem as práticas do professor Rafael ao se deparar, enquanto aluno no Ensino Médio, com uma nova escola autoritária e conteudista:

Rafael: Eu era conhecido como o aluno que dormia na aula. (...) O aluno que era apático, o aluno que tirava nota baixa nessas matérias, o aluno que não fazia o dever de casa, que era toda semana um chumaço de folha de exercício de dever de casa de exatas e eu não fazia, porque eu não gostava, não tinha interesse.

Ao perceber esse mal estar em diferentes relatos e experiências ao longo da minha trajetória, na Faculdade de Pedagogia, me interessei em buscar, com esses estudantes contemporâneos, quais eram suas práticas fora da escola, em meio às transformações engendradas pelas configurações emergentes na/da cultura na tentativa de aproximar as práticas escolares dessas práticas juvenis. Nesse sentido, estabeleci como recorte para o estudo monográfico investigar os novos modos de ser jovem através da prática de *cosplay*, citada na introdução desse trabalho. Já naquele estudo, pude compreender que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p.295). Ao me deparar com esse outro sujeito falante, dinâmico e social, percebi que não voltaria do campo com uma fotografia estática de suas práticas culturais, mas com muitas relações, perguntas, tensões e entrelaçamentos que não deveriam ser apenas analisados de forma fria, imparcial e distanciada, mas pensados, problematizados, debatidos com os interlocutores teóricos e com os sujeitos pesquisados, sem uma isenção da minha parte, pois entendi que isso era impossível.

Santos, Freitas e Santos (2010), com base nas reflexões bakhtinianas, explicitam como se dá essa relação dialógica entre os sujeitos, salientando a importância do outro para a constituição de si e também do outro:

O sujeito, ao interagir com diferentes vozes sociais, determina e é determinado pelos signos da comunidade semiótica/semântica de que participa. Esse fluxo dialógico permite a ele e aos seus interlocutores um encontro entre coincidências, marcado por movimentos de construções e reconstruções, que instituem tanto a reprodução do discurso do outro quanto a construção criativo-criadora de novas práticas linguístico-discursivas. (p.30-31)



Assim, foi no contato com os sujeitos pesquisados que percebi que a diferença entre a prática do *cosplay* e as práticas escolares se refere ao modo como eles se relacionam com o outro e com o mundo nos contextos fragmentados de seu cotidiano que os leva a constituírem subjetividades e identidades não fixas, ao contrário do que comumente é estimulado na escola. O mesmo acontece nos ambientes virtuais, quando os *cosplayers* assumem diversos nicknames (apelidos) nas salas de bate-papo online e têm a possibilidade de conhecer pessoas de idades e perfis muito diferentes do seu ou, ainda, quando exercem variados papéis nos diferentes espaços nos quais atuam, o que lhes permite a experimentação de diferentes máscaras sociais (ROSA, FERREIRA e OSWALD, 2010). Esses sujeitos não são nenhuma dessas máscaras e, ao mesmo tempo, são todas elas, pois seus elementos os constituem e compõem sua identidade que não é fixa e linear, mas multifacetada.

Enquadrar a riqueza do campo (sons, luzes, gestos, sentimentos, movimentos etc.) na frieza da tela branca foi um exercício difícil do qual, entretanto, emergiu importante reflexão sobre o ato de pesquisar e a responsabilidade que é produzir conhecimento acadêmico.

Ao ingressar no mestrado, o objetivo deixou de ser apenas pensar as transformações que aconteciam com os sujeitos fora da escola, mas de que modo elas promoviam mudanças nos processos de aprender e ensinar. Minha intenção era saber de que modo o mal estar dos jovens se tornava uma alavanca para transformações dentro da escola. A partir de uma abordagem histórico-cultural, o objetivo era contribuir, junto aos sujeitos envolvidos no processo, para a diminuição do hiato existente entre a cultura escolar predominante e as práticas culturais juvenis.

Desse modo, meu foco de estudo foi investigar o papel mediador das tecnologias digitais nos processos de aprender e ensinar. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio técnico do Rio de Janeiro que abarcava um projeto desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e um instituto privado. Os cursos oferecidos na escola eram voltados para as novas tecnologias e a proposta curricular propunha mudanças de base nas práticas pedagógicas, o que promovia uma tensão constante entre o desejo de mudança e a resistência natural de quem foi educado e formado em outras referências paradigmáticas. Não por mera coincidência, esse mesmo termo “resistência” apareceu diversas vezes nos relatos dos professores entrevistados no âmbito dessa pesquisa de doutorado, o que sugere que essa tensão continua fazendo parte do processo de transformação vivenciado nas escolas de hoje.

A relação com a empiria simultânea ao meu trabalho em sala de aula foi muito enriquecedora, já que o tempo todo eu revia minha prática enquanto professora e repensava

sobre meu lugar de jovem nessa sociedade permeada pelo digital. Identifiquei-me com muitos discursos e desafios de professores e também me modifiquei no desejo de promover uma escola mais coerente às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Durante o mestrado, fui convidada a dar cursos de curta duração em diferentes escolas quando, então, me apaixonei pelo trabalho com formação de professores e descobri o potencial transformador do debate e da reflexão entre docentes (espaço privilegiado que nem sempre as escolas conseguem garantir entre seus professores em serviço). Esse interesse crescente foi aprofundado no dia da minha defesa de dissertação de mestrado, quando tive a oportunidade de ser acompanhada, além de minha orientadora que me provoca constantemente, pelas professoras Rita Ribes Pereira e Maria Teresa Freitas. Nesta ocasião, a segunda professora, pesquisadora do tema formação de professores em tempos de transformações provocadas pela cultura digital, chamou a atenção para uma necessidade posterior de meus estudos caminharem para esse foco, já que essa era uma questão que havia sobressaltado na pesquisa de campo. *Quais são os usos que os professores fazem das tecnologias digitais em suas práticas cotidianas? Como se dá a sua formação? O que pensam das tecnologias digitais em sua prática? Que lugar essas questões ocupam em sua formação continuada? Por que professores de uma mesma instituição tinham práticas, utilizando esses artefatos, tão diferenciadas entre si?*

Essas questões passaram a me acompanhar após a defesa da dissertação e se instalaram como sementes em meu pensamento, ou como a professora Rita Ribes provocou-me no ato da defesa: “como pulgas atrás da orelha”. Como uma grande rede de acontecimentos, fui convidada, na escola particular em que trabalho, a promover um curso anual de formação das estagiárias da Educação Infantil. Esse curso aflorou ainda mais em mim a semente (ou a pulga) que lançava meu olhar para a formação de professores. Acompanhar essas futuras professoras, suas dúvidas, angústias e reflexões por um ano letivo foi fundamental para que eu notasse a importância desse tema para uma, cada vez mais, necessária transformação paradigmática na educação. Ficou claro para mim que professores que não pensam sobre a nova geração que experimenta as possibilidades oferecidas pela tecnologia digital (seus alunos), sobre sua relação com esses artefatos em sua própria inserção na cultura e sobre seu papel na escola, formando esses sujeitos para um mundo diferente daquele no qual fomos formados, provavelmente terão dificuldade de levar em conta as experiências dos alunos em suas práticas pedagógicas, ainda que a escola disponibilize uma estrutura tecnológica e fomenta usos inovadores. O debate constante com as estagiárias da escola provocou em mim um novo olhar para o debate com minhas colegas professoras nas

reuniões de equipe, uma vez que percebi que estes são também espaços privilegiados de formação continuada, levando-me a uma crescente implicação com o corpo docente nesses momentos.

Instigada por essas questões, retornei à universidade para o doutorado, buscando pensar caminhos e possibilidades para a formação continuada de professores, levando em consideração as mudanças engendradas pela cultura digital e os novos contextos em que as escolas se inserem na sociedade contemporânea. Assim, algumas questões norteadoras começaram a estruturar meu olhar: *de que modo as mudanças trazidas pela cultura digital provocam transformações nos processos de formação continuada de professores? Que desafios os professores encontram, em suas trajetórias, para considerar as mudanças sociotécnicas em suas práticas cotidianas? Que experiências se mostraram significativas em seus processos de formação?*

Em consonância a este novo desafio acadêmico, iniciei outro desafio profissional que se entrelaça aos caminhos da pesquisa em formação continuada de professores: desde 2013, venho trabalhando, na escola onde atuo, como orientadora pedagógica da Educação Infantil, tendo a oportunidade de refletir também sobre meu papel na formação continuada de minhas colegas de trabalho. Através do diálogo entre as diferentes dimensões da vida, é meu desejo refletir sobre as transformações necessárias à educação nos meus diferentes campos de atuação, promovendo uma prática pedagógica mais significativa às necessidades contemporâneas dos estudantes e dos próprios professores. Tendo em vista que minha atuação não ocorre isolada do contexto mais amplo da educação, pretendo que essa reflexão se desdobre em contribuições para outros profissionais que compartilhem meus interesses.

Hoje, não consigo olhar para trás (nem para frente) e separar minha vida pessoal, de minha experiência profissional e de minha trajetória acadêmica. Inclusive me causa estranhamento criar essas “três categorias”, uma vez que não vejo a existência de uma sem a outra, estando clara a interdependência e influência mútua. Assim como Bakhtin (2003) bem definiu ao falar da unidade do sujeito, sinto que essas três dimensões – vida, ciência e arte – convivem entrelaçadas dentro de mim, uma intervindo na outra e provocando uma rede de acontecimentos. Assim, do mesmo modo que digo que minha vida acadêmica começou muito antes de minha entrada oficial na instituição universidade, posso afirmar que meu desejo de ingresso no doutorado não se resume a realizar uma pesquisa científica que resulte em um texto que me confira o título de doutora. Entendo que esse caráter de continuidade de meus estudos está ligado ao meu desejo tanto de revisitar minha formação e minha própria prática enquanto professora e enquanto cidadã nessa sociedade em constante transformação, quanto

de contribuir para despertar em outros profissionais (e não só nos profissionais de educação) o interesse pela necessária transformação da escola.

Entendo esse meu desejo em dar continuidade ao trabalho de pesquisa como um ato de responsividade com minha profissão, com os estudantes e professores dos sistemas público e privado, com a produção científica nessa área, com a sociedade atual e comigo mesma, enquanto pessoa que busca diariamente um sentido para agir na vida. Um compromisso, que é político, ético e estético, como salienta Bakhtin (Ibid.), definiu minha trajetória até aqui e continua definindo minhas escolhas e meu caminhar nessa nova curva da estrada a que venho me lançando, entendendo esse caminhar como a experiência de caçar borboletas narrada por Benjamin (1995), em que estarei disponível para me mover “dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me defrontarei imponente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol” (p.81). Trata-se, com isso, de me desviar de modos de pesquisar que, desprezando as “sutilezas” da história, apontam para o “novo que é sempre igual” (BENJAMIN, 1994). Talvez assim possa encontrar caminhos férteis que se escondem atrás de nossas visões treinadas a olhar sempre para a mesma direção.

### 1.3 *“Isso vai dar zica!”*<sup>4</sup>: o contexto e a relevância do objeto de pesquisa

Não basta ter acesso às tecnologias digitais on-line. É preciso saber operá-las não mais como um receptor da mídia clássica.

*Marco Silva*

Penso que a narrativa de minha trajetória mostra o quanto o tema formação continuada de professores no contexto contemporâneo é relevante para mim, bem como o contato com autores que se dedicam a estudar as relações entre tecnologias digitais e educação aponta para a importância desse tema também no âmbito educacional.

Não é inédito dizer que as tecnologias digitais e as dinâmicas possibilitadas por seus usos vêm promovendo mudanças nos modos de se relacionar dos sujeitos, nas suas maneiras de perceber o mundo e de modificá-lo, nas formas de construir conhecimentos e de constituir

---

<sup>4</sup> Fala do professor entrevistado no âmbito da pesquisa.

subjetividades. Muitos são os autores, interlocutores do grupo de pesquisa a que esse trabalho está vinculado, que vêm se dedicando a estudar as tensões e possibilidades que essas mudanças colocam para o espaço escolar e para os processos de aprender e ensinar. Segundo Santos, Freitas e Santos (2010), “é razoável que essas mudanças chegassem cedo ou tarde à sala de aula, seja pelo uso do computador como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem na escola, seja pela informação e pelo conhecimento que o aluno traz para esse contexto.” (p.32)

Apesar do acesso às tecnologias digitais ainda não ser uma possibilidade estendida a todos, não podemos desconsiderar que as dinâmicas da cultura digital têm um alcance crescente a partir do momento em que as informações são veiculadas socialmente em dígitos e em rede, configurando o acesso a diferentes serviços através de cartões magnéticos, senhas, sites, aplicativos e redes telemáticas. Santaella (2005) faz referência às dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos na cultura digital, que apresentam novas maneiras de estar no mundo, ainda que sem o acesso aos artefatos. A autora fala de uma mudança nos modos sensoriais de percepção, na construção de subjetividades, na comunicação entre os sujeitos, na forma de produzir e de veicular conhecimentos. Ao apontar essas transformações no plano social e cultural, afirma que “a cibercultura não se dinamiza apenas quando usuários ligam o computador.” (online).

A pesquisadora Ana Maria Nicolacci-da-Costa (2006) explicita mudanças estruturais no modo de organização da sociedade atual que reflete na maneira dos sujeitos se relacionarem entre si e de estarem no mundo, uma vez que este já não possui as fronteiras rígidas e os espaços físicos limitados e bem definidos. Segundo ela,

o fato de nos ser possível ter acesso a todos os tipos de informação, interagir com todos os tipos de pessoas de praticamente todas as partes do mundo ou explorar aquilo que é diferente produziu o novo tipo de pensamento – ágil, integrado e relativizado – que é característico dos dias de hoje. (p. 30)

Santaella (2002, 2003 e 2005) também atenta para as mudanças que ocorrem nos sujeitos imersos na cultura digital e chama a atenção para as transformações nas maneiras de perceber o outro, de perceber o mundo e de perceber-se inserido na sociedade, o que determina reconfigurações cognitivas que ocorrem pela mediação de novas conexões intelectuais na construção de conhecimento ancoradas nas concepções de rede, de hipertexto e de ubiquidade, não mais se configurando como conexões lineares e hierarquizadas. De acordo com Martín-Barbero e Rey (2004), os sujeitos formados sob essas novas bases são

sujeitos dotados de uma ‘plasticidade neuronal’ e elasticidade cultural que, embora se assemelhe a uma falta de forma, é mais aberta a formas muito diversas, camaleônica adaptação aos mais diversos contextos e uma enorme facilidade para os ‘idiomas’ do vídeo e do computador, isto é, para entrar e se mover na complexidade das redes informáticas. (p.49)

Referindo-se ao conceito de “*tecnologias intelectuais*” de Lévy, para Arruda (2009), “tais tecnologias trazem consigo novas formas cognitivas do pensar / aprender e representam uma radicalização das maneiras de lidar com o conhecimento” (p.20). Segundo o próprio Lévy (1999), “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber.” (p.172). Essa mudança nos modos de construir e trocar conhecimentos coloca questões ao papel da escola e do professor que, antes do advento da Internet, não existiam, já que o conhecimento, entendido como imutável, era “de posse” do professor que o transmitia aos estudantes.

Indo além da construção individual de conhecimento, André Lemos (online) se dedica a pensar sobre a troca de conhecimentos entre os sujeitos na cultura digital, salientando que, nas dinâmicas comunicacionais da sociedade, também ocorrem mudanças. No texto “O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia”, Lemos e Lévy (2010) afirmam que as transformações trazidas pela cultura digital possibilitaram liberar os enunciados de um polo emissor, rompendo com o modelo de comunicação de massa caracterizado pelo binômio UM-TODOS. Com a liberação da palavra, possibilitando que todos aqueles conectados em rede sejam emissores e receptores no processo de fluxo comunicacional, surge um novo modelo de comunicação chamado por eles de TODOS-TODOS. Segundo os autores, essa é uma mudança fundamental na sociedade contemporânea.

Enquanto as mídias de massa, desde a tipografia até a televisão, funcionavam a partir de um centro emissor para uma multiplicidade receptora na periferia, os novos meios de comunicação social funcionam de *muitos para muitos* em um espaço descentralizado. (p.13)

Considero importante pontuar aqui que não entendo que modelos comunicacionais pautados na relação TODOS-TODOS não abarquem relações de poder e disputa por espaços e legitimidade, no entanto saliento o potencial transformador dessas relações a partir da possibilidade de usos mais horizontais. Ao mesmo tempo, os autores também sinalizam que um modelo não substitui o outro, embora acreditem que um modelo mais colaborativo tende a crescer na sociedade que será cada vez mais mediada pelas dinâmicas digitais. Nesse sentido, eles afirmam que “há e persistirá o modelo ‘informativo’ ‘um-todos’ das mídias de massa,

mas crescerá o modelo ‘conversacional’ ‘todos-todos’ das mídias digitais e redes telemáticas.” (p.47)

Santos (2005) complementa esse olhar, trazendo o foco para os sujeitos e os usos que os mesmos fazem desses artefatos, problematizando o olhar determinista ou, ainda, o caráter “salvador” que é dado por alguns autores à cultura digital. Para a pesquisadora,

Além de se constituir por sua natureza multimídia, interconexão e integração, o ciberespaço é um espaço de comunicação potencialmente interativo, pois permite uma comunicação todos-todos. É “potencialmente” interativo, porque não garante por si só, por suas interfaces – comumente chamadas de ferramentas -, tal interatividade. O meio estrutura a interatividade, mas não a determina. (p.24)

Essa nova configuração comunicativa multidirecional das práticas culturais contemporâneas, que rompem com o modelo unidirecional predominante nas escolas, caminham para o compartilhamento e a troca colaborativa entre os sujeitos, rompendo com a concepção de conhecimento como verdade e com a polaridade emissão/recepção. Ainda de acordo com Santos (2005), “em potência, não há mais emissores (professores) e receptores (estudantes) como dois grupos distintos com mensagens estáticas, e sim, um grande grupo emissor-receptor que pode constantemente reconstruir conhecimentos.” (p.19)

Essa potência não significa que as relações de força e de poder não existam atualmente na rede (e fora dela) ou que o polo receptor das mídias de massa tenha sido sempre passivo e não buscase emergir através de ações no plano microssocial (como os jornais locais e as rádios comunitárias que sempre existiram), inclusive porque os “*praticantes*” da cultura buscam “*maneiras de fazer*” em suas práticas cotidianas que se constituem como “*táticas*” de resistência ao sistema imposto dominante (CERTEAU, 1994). No entanto, esse novo fluxo comunicacional apresenta uma vantagem em relação ao fluxo comunicacional massivo, uma vez que favorece que a construção do conhecimento ocorra colaborativamente. Assim, as tecnologias da informática rompem com as teorias da absorção passiva, uma vez que potencializam a interatividade entre os usuários.

É notório que os sujeitos nascidos após esse advento da Internet costumam se relacionar com os artefatos digitais de uma forma diferente daqueles nascidos antes deste marco. Abreu e Nicolacci-da-Costa (2006) afirmam que esses sujeitos vivenciam a inserção dos dispositivos móveis e digitais em seus cotidianos como práticas culturais e sociais. Esses artefatos desestabilizam a percepção que o indivíduo tem do mundo, instaurando novos modos de pensar e de produzir conhecimentos. No entanto, para aqueles que acompanham essas transformações desde o surgimento dos computadores e da posterior criação das redes

telemáticas que conectaram o mundo através de *bits* e promoveram a liberação da palavra (LEMOS E LÉVY, 2010), os artefatos tecnológicos são instrumentos técnicos e não necessariamente culturais. Nicolacci-da-Costa (2006), ao citar Tapscott, afirma que “tecnologia é tecnologia somente para aqueles nascidos antes de ela ser inventada” (p.20).

Essas mudanças afetam diretamente a escola como espaço privilegiado de formação humana, de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Dessa forma, os modos de aprender passam a ser mediados por novas concepções, como salienta Arruda (2009):

os ícones, a virtualização do papel, as produções de conhecimento ‘colaborativas’ (via Internet) e o hiperlink criam perspectivas diferentes para a formação (...). Ou seja, a dinâmica da quantidade de informações nos inunda no mundo atual e produz diversos efeitos na forma de aprendizagem (ARRUDA, 2009, p.19).

Santaella (2002) chama atenção para a necessidade urgente de uma aproximação entre a cultura escolar, ainda fundamentada nos princípios iluministas da escola moderna, e os modos de ser, de pensar e de expressar-se dos sujeitos imersos na cultura contemporânea. Segundo ela, a experiência de viver num contexto de crescente informatização, caracterizado pela velocidade, pela fragmentação e pela visualidade, indis põe crianças e jovens contra as práticas relacionadas aos processos de aprender e ensinar, baseados na lógica linear da escrita e do impresso. Para Martín-Barbero (2003), o descentramento da cultura ocidental do seu eixo letrado, destitui a primazia não só do papel da escritura e da leitura na ordenação e divulgação dos saberes, mas de todo o modelo da aprendizagem centrada na linearidade e sequencialidade implicadas no movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo. Como ele diz, embora estejamos diante de um descentramento cultural desconcertante, boa parte do mundo escolar ignora este desconcerto.

Assim, refletir sobre as transformações nos modos de se relacionar e de aprender é essencial ao entendimento do que é significativo para os sujeitos imersos na cultura digital. Essa reflexão parece indispensável se queremos repensar o papel da escola, tornando-a mais significativa tanto para os alunos quanto para os professores.

Bonilla (2009) reforça esse argumento, sinalizando que as transformações que a cultura digital coloca para a contemporaneidade deveriam ser levadas em conta pela escola. Segundo a autora,

A contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações (...). A escola necessita ser um ambiente no qual a vasta gama de informações a que os alunos têm acesso seja discutida, analisada e gere outros conhecimentos, no qual as tecnologias



sejam inseridas como elementos estruturantes de novas práticas, práticas que comportem uma organização curricular aberta, flexível. (p.35)

Dessa forma, fica claro que os autores que estudam a relação entre cultura digital e educação apontam para a necessidade de mudanças conceituais que gerem transformações na estrutura e na organização da instituição escolar. De acordo com Freitas (2009), “é necessário, para um trabalho efetivo na escola com o computador e a Internet, que toda a organização escolar seja repensada em termos de espaços e tempos compatíveis com a lógica dessas tecnologias e também a própria organização curricular.” (FEITAS, 2009, p.71) Possivelmente a autora ampliaria, hoje, em seu texto, o uso dos computadores para os muitos artefatos que ganharam relevância após a escrita de seu texto em 2009, como smartphones e suas enormes possibilidades.

Algumas iniciativas vêm sendo realizadas no Brasil e no exterior e apontam para experiências escolares que consideram essas mudanças, propondo novas organizações curriculares, novas estruturas de espaço e propostas pedagógicas que buscam coerência com as realidades da sociedade contemporânea. Essas experiências vêm sendo compartilhadas, principalmente no meio acadêmico, rumo à reflexão sob novas bases conceituais que buscam romper com a linearidade, a hierarquização e a concepção de conhecimento como verdade absoluta que ainda predominam nos fundamentos da maioria das escolas atuais. Não há receita a ser seguida, mas entendo que é fundamental que essas discussões aconteçam dentro da escola com os sujeitos que a constituem, ampliando o diálogo escola-universidade e ressaltando a importância das pesquisas em educação. A professora Silvia, de Língua Portuguesa, que atua na sala de leitura e que participou desta pesquisa de doutorado, afirma que os alunos das faculdades “*têm que vir aos professores da escola pública*”, sinalizando o potencial formador dessa relação ao narrar sua experiência positiva de diálogo entre escola e universidade.

Algumas dessas questões foram trazidas à discussão em minha dissertação de mestrado que buscou autores de diferentes áreas no movimento de tentar compreender as transformações necessárias na escola. Na pesquisa de doutorado, retomo algumas questões do mestrado, voltando meu olhar para esses sujeitos que considero fundamentais nessa importante reflexão a ser realizada dentro das instituições escolares: os professores. E é exatamente por considerar suas falas relevantes e constituintes dessa problemática que venho rompendo com uma linearidade e trazendo seus relatos desde o início da apresentação deste trabalho, ainda que esses sujeitos só venham a ser melhor apresentados mais a seguir.

Maria Teresa Freitas (2009), na apresentação do livro “Cibercultura e formação de professores”, organizado por ela, afirma que “ainda é pouco o que se tem publicado sobre as possíveis relações entre cibercultura e formação de professores” (p.7), o que aponta novamente para a necessidade desse estudo, uma vez que essa afirmação parece ainda atual. A autora afirma, ainda, que os professores

precisam se aproximar dessa nova cultura e aprender com os que dela participam, conhecendo e compreendendo mais o letramento digital de seus alunos e construindo com eles novas relações de aprendizagem permitidas pela utilização do computador e da Internet. (FREITAS, 2009, p.8)

Confirmando a necessidade de formação docente nessa área, diferentes professores entrevistados sinalizaram a falta desse tema em seus processos de formação nas instituições que frequentaram, como afirma Rafael: *“uma graduação de licenciatura em Geografia de cinco anos, com várias matérias pedagógicas de ensino de Geografia, de oficina de ensino de Geografia, não tem uma formação qualificada pro trabalho com mídias digitais.”* Já a professora Silvia, que demonstrava interesse pelas questões da cultura digital desde a graduação, se ressentia da falta de referências ao afirmar *“eu não tive, dentro da faculdade, um professor que pudesse me orientar.”*

Esse hiato na formação docente é generalizado na fala do professor Igor que, ao afirmar que tudo o que aprendeu sobre o trabalho com tecnologias foi através de sua busca pessoal, sem nenhuma formação formal na área, faz a seguinte conclusão, a partir de sua experiência com seus pares de atuação nas escolas: *“os melhores cursos de formação de professores que eu conheço, ainda assim, são muito defasados em relação à tecnologia.”*

Santos (2005) alerta para o fato de que, ao ignorar a necessária discussão sobre cultura digital e educação, o papel do professor “se mantém no mesmo paradigma da transmissão característica do currículo tradicional e da mídia de massa. O que temos aqui é a subutilização do paradigma digital.” (p.27) Uma vez que o foco são os usos, as mediações, entendendo as potencialidades dos artefatos digitais em rede, torna-se ainda mais urgente a reflexão por parte dos professores.

Bonilla (2009) alimenta esse olhar para os docentes ao analisar os resultados de sua pesquisa sobre tecnologias digitais, afirmando que “a maioria dos professores não conhece, não sabe como e com que finalidade utilizá-las na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula.” (p.34). Algumas falas de professores entrevistados na minha pesquisa de mestrado coincidem com a afirmação da autora. Diante da cobrança do projeto educacional

que visava/visa integrar as tecnologias digitais aos processos de aprender e ensinar, os professores não viam caminhos possíveis para essa integração, assim como talvez não percebessem sua finalidade, uma vez que vinham alcançando seus objetivos através de métodos tradicionais.

A professora de Educação Infantil, Rosa, é um exemplo da afirmação acima. Apaixonada pelo evento Animamundi, Rosa era frequentadora assídua e, embora soubesse da existência de produções audiovisuais de escolas participando do evento, nunca vislumbrou a possibilidade de realizar esse trabalho com seus alunos: *“eu ia várias vezes, vários horários e via tudo e achava aquilo muito bacana, mas nunca pensei naquilo como recurso pedagógico”*. Como salienta Bonilla (2009), este não é um processo simples e a superação dessa dificuldade depende da formação desses sujeitos que não pode prescindir de suas experiências.

No entanto, pude perceber que o uso das tecnologias digitais por grande parte dos professores da escola estudada no mestrado foi um incentivo a que os professores resistentes acolhessem a proposta, inclusive por pressão dos alunos que cobravam as mudanças, valorizando as práticas pedagógicas que se aproximavam de suas experiências fora da escola, como mostra essa fala do aluno Marcelo<sup>5</sup>, ao ser indagado se achava importante a adesão dos professores ao uso das tecnologias em sala de aula.

Marcelo: Com certeza! Eu tenho certeza disso, porque aquele professor que está acostumado ao comum, é uma coisa rotineira, chata, que está sempre igual, nada muda, uma vez ou outra fica um pouco mais interessante. Agora, esse novo professor que sabe mexer com a tecnologia, ele já é mais ligado a essa nova geração.

De acordo com uma pesquisa realizada por Abreu (2006) com professores de Ensino Fundamental e Médio para investigar os desafios e conflitos vividos por eles ao experimentarem a Internet em atividades pedagógicas, concluiu-se que a pressão que mais os mobilizava era a proveniente dos alunos. A autora salienta também que professores que já utilizam os artefatos digitais exercem pressão sobre aqueles que pouco usam. Os docentes participantes desta pesquisa afirmam que há uma “incompatibilidade entre as práticas pedagógicas vigentes e o ‘novo universo’ dos alunos” e complementam, dizendo que as “mudanças nas maneiras de ensinar geram profundas transformações na sua postura enquanto professor” (p.175).

---

<sup>5</sup> Buscando uma relação de mais confiança e criando um clima no qual os sujeitos se sentissem à vontade para expor suas respostas, as identidades foram preservadas durante a pesquisa de mestrado, sendo utilizado no estudo nomes fictícios.

Como trouxe no início deste capítulo, o professor Igor concorda com a ideia de que essas pressões acontecem de dentro para fora na escola na direção de uma nova proposta e sinaliza para a falência desse modelo pedagógico:

Igor: Uma nova educação com a tecnologia entrelaçada não dá certo com 35 alunos em uma sala de aula, não em uma sala de aula desse tamanho, com uma aula de 50 minutos. A gente precisa ter uma relação de ensinante e aprendiz menor, a gente precisa ter menos aprendizes por cada ensinante ali. Precisa ter uma sala de aula, sem dúvida nenhuma, uma sala de aula menor, que te permita ter um cuidado mais individualizado, conhecer exatamente esse aluno e cortar essa linha de produção, essa esteira que vai jogando o aluno lá no Enem, sabe? Isso vai dar zica!

Essas tensões permeiam a prática inclusive de professores que são nascidos após o advento da Internet, rompendo com a ideia determinista de que os professores que estão imersos na cultura digital em suas vidas fora da escola ou que nasceram após o advento da Internet realizarão, de forma natural, as transformações necessárias dentro da escola. Esses sujeitos, ao ingressarem na instituição escolar como professores, encontram uma escola que, segundo Bonilla (2009), “continua utilizando a lógica da transmissão de informações, só que agora de maneira mais eficiente e eficaz, já que apoiada nas tecnologias. Não há a percepção de que o conhecimento não é mais estático, encontra-se em metamorfose permanente.” (p.34). Nota-se que, com esse novo cenário, há uma tensão entre as experiências culturais e sociais desses jovens professores e sua formação inicial e continuada. Durante a pesquisa de mestrado, foi possível notar um professor de filosofia jovem que, embora fizesse uso das tecnologias digitais em suas práticas fora da escola, apresentava dificuldade para incluí-las em suas práticas pedagógicas.

Danilo: Saber usar a coisa é diferente de saber usar com um fim pedagógico, eu, por exemplo, que sei usar... Às vezes eu demoro 50 minutos para que eles cheguem a um conceito. Como eu trabalho isso com tecnologia? Como é que eu faço isso por MSN? Entende? Eu não sei como fugir da tradição da aula de filosofia, eu não sei se é porque eu aprendi assim... (...) Agora você chega aqui, todos os professores tem um blog, eu tenho que ter um blog, e eu não sei o que fazer num blog, o que eu vou colocar em um blog de filosofia?

A necessidade de “chegar a um conceito filosófico” nos 50 minutos da aula levava o professor a não saber como “fugir da tradição da aula”, uma vez que, possivelmente, a hipertextualidade e a interatividade possibilitadas pelo blog não encontram espaço na seriedade de uma aula presencial pautada na cultura escrita. Da mesma forma, não era problematizada a questão de se “ensinar um conceito filosófico”, principalmente nesse espaço de tempo delimitado. Torna-se, então, claro que “só equipar as escolas com laboratórios de

informática e acesso à Internet não é garantia de um avanço pedagógico” (FREITAS, 2006, p.194).

Por outro lado, o professor Rafael sinaliza a vantagem de se nascer em meio a essas transformações e poder usar na sala de aula com mais naturalidade, uma vez que se vê imerso na cultura digital em suas práticas cotidianas. Para ele, por ser usuário constante, era natural usar os artefatos digitais em sala: *“Eu cresci usando computador. Quando eu fui começar a dar aula, não tinha cabimento não usar o computador.”* Ao mesmo tempo, como é possível ver no relato acima, do professor de filosofia Danilo, saber usar o artefato não significa usá-lo com seu potencial colaborativo e dialógico. Dessa forma, o professor Rafael retoma sua reflexão, afirmando que *“para interatividade, você não precisa do computador necessariamente”* e complementa, salientando: *“a minha aula nunca foi um monólogo, sempre foi interativa nesse sentido.”*

Além da Maria Teresa Freitas, muitos autores, como Marco Silva, Edméa Santos, Nelson Pretto, Maria Helena Bonilla e Lucia Santaella sinalizam para esse não determinismo na questão tanto geracional quanto técnica, ou seja, tanto problematizam a ideia de que professores nascidos na cultura digital irão realizar práticas inovadoras quanto afirmam que essa reflexão dentro da escola não se dá apenas com a inserção desses artefatos tecnológicos. Freitas (2009) complementa essa reflexão, pontuando que

não se trata apenas de informatizar a escola, mas os professores precisam compreender o próprio contexto em que vivem seus alunos no qual a informatização já se faz presente, mesmo sabendo que há ainda um grande grupo de nossa população que se encontra em estado de exclusão digital. (p.8).

Silva (2001) afirma que a mudança é muito maior, pois *“o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos.”* (p.15). No entanto, como formar professores atentos a essas questões e que consigam estabelecer relações de aprender e ensinar coerentes com as novas sensibilidades, os novos modos de conhecer, as novas formas de subjetivação? Será que eles mesmos não precisam ser tocados nessas questões em suas vidas pessoais? Diferentes referências apontam que só instrumentalizá-los tecnicamente não é garantia de usos sob novas bases conceituais, então de que forma é possível garantir essa formação?

Durante a pesquisa de mestrado, o olhar para os usos, ao invés do foco nos artefatos em si, foi mostrando-se essencial, quando foi possível perceber que as diferentes aulas observadas apontavam para a tensão entre cultura escolar (baseada na cultura linear da escrita) e a cultura digital (marcada pela complexidade do hipertexto e da mobilidade). Com o olhar de quem deseja conhecer a partir da relação com o outro, busquei fugir dos determinismos ao observar professores de idades, gêneros, disciplinas e destrezas técnicas diferentes, fazendo usos inovadores dos artefatos digitais e, da mesma forma, outros fazendo usos pautados em práticas mais conservadoras, sem que essas práticas fossem influenciadas por fatores ou variáveis constantes. Foi possível ver professores usando tecnologias de um modo linear e hierarquizado e outros que criaram dinâmicas interativas e colaborativas ainda que sem o uso de nenhum equipamento tecnológico. Diante dessa multiplicidade, em muitos momentos me questioneei: o que define usos tão diferentes, apesar de todos terem acesso à mesma estrutura tecnológica oferecida na escola e ao mesmo projeto político pedagógico que fomenta novas práticas pedagógicas a partir do uso dos artefatos digitais?

Recorro novamente à Freitas (2010) para me ajudar a pensar sobre essa multiplicidade de práticas, quando a autora argumenta que “escolas equipadas com computadores e acesso à Internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas.” (p.340). O que está em jogo então? Que fatores são determinantes para os usos que os professores fazem desses artefatos em sala de aula?

Martín-Barbero e Rey (2004), ao pesquisarem sobre os recursos audiovisuais, já apontavam para um necessário deslocamento do olhar dos meios para as mediações, o que desloca o foco dos artefatos em si para os usos que os sujeitos fazem deles, mostrando a importância das subjetividades nas transformações sociotécnicas. Inspirada nesses autores, penso que, mais do que olhar para os equipamentos tecnológicos que compõem a escola e oferecem possibilidades aos alunos e professores, cabe aqui olhar para os usos que os sujeitos fazem deles e o que os levam a esses usos. Raquel Barreto (2003) reforça essa ideia, afirmando que os artefatos podem servir a muitas concepções pedagógicas ao dizer que “das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória.” (p.274) Assim, esses artefatos são usados das mais variadas formas, servindo a concepções diferentes que não são inerentes a eles, mas que partem dos usuários e definem os modos como serão usados. Diante dessa percepção, cabe retomar o questionamento sobre o que leva a diferentes usos das tecnologias digitais em sala de aula. Que concepções fundamentam esses usos?

Durante o mestrado, ficou claro que os professores tiveram que revisitar os fundamentos que embasavam seu trabalho uma vez que, mesmo aqueles professores mais resistentes em refletir sobre sua prática pedagógica, sentiam cada vez mais dificuldade em se manter alheios à mediação das tecnologias nos processos de aprender e ensinar. Isso se explica porque a imersão cotidiana dos alunos na cultura digital os leva a se ressentirem de aulas baseadas na linearidade, na verticalidade e, portanto, na hierarquia autoritária entre docentes e discentes. O mal estar expresso em suas atitudes acaba pressionando os professores à mudança, atitude necessária a quem se implica com uma educação significativa e transformadora.

No entanto, essa tomada de consciência pode gerar receio por parte dos professores, uma vez que refletir sobre os usos de tecnologias digitais nos processos de aprender e ensinar significa questionar a prática e um questionamento real implica mudanças que dão “trabalho” e, muitas vezes, os tira da zona de conforto.

Buscando entender como se dá essa relação dos professores com as tecnologias no espaço escolar, Rosane Abreu (2009) realizou uma pesquisa com 20 professores do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, investigando os impactos da Internet nas suas práticas pedagógicas. Segundo a autora, os resultados do estudo apontam para um ressentimento por parte dos professores por se sentirem desatualizados em relação ao fluxo de informações a que os alunos têm acesso na rede, pontuando o papel do professor ainda predominante como fonte privilegiada de informação para os estudantes. A pesquisa ressalta que a Internet vem revolucionando a visão dominante do papel do professor, deixando os mesmos confusos e preocupados com as transformações trazidas pela cultura digital e não sabendo “como lidar com os efeitos pedagógicos advindos da nova lógica (...). Afinal, toda a estrutura pedagógica está montada na linearidade e na hierarquização.” (p.52)

Freitas (2009) também identificou resistência por parte de muitos professores em “enfrentar as demandas suscitadas por essas tecnologias” (p.8). No entanto, criar estratégias para que essas transformações sejam consideradas nas práticas pedagógicas não é algo fácil ou já estabelecido. O professor Igor, que participou desta tese, compartilhou sua experiência de ser convidado a dividir com os demais professores da escola em que atua seus usos tecnológicos com os alunos e relatou o quanto momentos como esse são importantes para a formação, uma vez que, segundo ele, essa troca “*cria demanda. O pessoal: óh, depois queria te perguntar melhor como é aquele negócio, queria que você me ensinasse melhor.*”

Inserir os professores nesse debate, possibilitando a reflexão sobre a própria prática a partir do contexto contemporâneo, supõe criar esses espaços de formação continuada pouco

priorizados nas instituições escolares, constituindo fóruns de troca e de reflexão essenciais a uma revisão pedagógica e à construção de uma prática mais coerente com as necessidades da sociedade contemporânea.

Esse processo, que envolve a reflexão dos professores, é lento por depender menos do progresso técnico do que da cultura escolar que, obedecendo a uma trama bastante estável, instala os professores em rotinas, como aponta a professora Rosa: *“Sempre tem um monte de coisa pra dar conta e não consegue dar conta desse trabalho”*. Do mesmo modo se ressentem o professor Rafael ao afirmar: *“Eu me considero um professor progressista que, em sala de aula, é levado por todo um sistema a, muitas vezes, ter uma prática conservadora.”*

A pesquisa realizada por Abreu (2006) mostra que os professores que enfrentam esses desafios cotidianos na escola e na sua formação, ao mesmo tempo, percebem a relevância desse tema, apontando de forma unânime para o “desinteresse dos alunos pelas aulas de ‘cuspe e giz, expositivas, conteudistas”” (p.174). A autora afirma que muitos professores estão mobilizados a novas buscas, entendendo que essas buscas “geram profundas transformações na sua postura enquanto professor” (p.175). Os resultados da pesquisa apontaram para um entendimento dos docentes quanto à necessidade de buscar uma prática mais colaborativa, pautada na troca entre alunos e professores e nas mudanças das dinâmicas pedagógicas. No entanto, como salienta Freitas (2006), com base em pesquisa realizada na Rede Municipal de Juiz de Fora, muitos são os desafios que o cotidiano escolar impõe a essa busca, como é o caso da grade curricular e da organização do tempo, da falta de acesso e do mau funcionamento dos equipamentos, do despreparo dos professores para o uso dos artefatos, do desconhecimento da realidade dos alunos e do desenvolvimento de ações isoladas de professores, sem a parceria entre eles ou com o apoio da direção das instituições.

Belloni (1998), ao pesquisar sobre formação de professores na cultura digital, fala sobre as transformações no papel do professor e sobre a necessidade de considerar as mudanças socioculturais para construir uma formação adequada às demandas atuais e reais da escola. A autora convida à reflexão, afirmando que “a complexidade de suas tarefas exige uma formação inicial e continuada totalmente nova. Como formar o professor que a escola do futuro exige?” (BELLONI, 1998, p.9).

Essa pergunta reforça a relevância que o tema da formação de professores assume na contemporaneidade, uma vez que a escola precisa ser repensada não só para o futuro, mas para hoje. É importante ressaltar que a atenção a esse tema não garante a qualificação das práticas escolares que depende de muitos outros fatores, como o investimento em políticas de dotação de equipamentos e Internet banda larga às escolas das redes públicas. No entanto,



minha opção por aprofundar esse recorte na pesquisa de doutorado foi motivada pelo entendimento de que priorizar a formação de professores no contexto da cultura digital como objeto de pesquisa pode promover o interesse pelo desenvolvimento de outras pesquisas que se debrucem sobre os contextos necessários para que a formação possa ser de fato repensada.

#### 1.4 Escolha do campo empírico e delimitação do objeto

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

*António Nóvoa*

Entendendo a relevância da formação de professores no contexto das transformações trazidas pela cultura digital, iniciei a pesquisa do doutorado escolhendo um espaço de formação de professores da rede pública de educação, considerando ser essa uma oportunidade de acompanhar professores implicados com uma reflexão sobre suas práticas a partir da percepção das mudanças na sociedade contemporânea.

Uma vez escolhido o espaço, entrei em contato com uma instituição pública que faz formação dos professores concursados no município do Rio de Janeiro e tentei, por algumas vezes, agendar uma conversa presencial com seus coordenadores para compartilhar meu tema e meus interesses de pesquisa. No entanto, não obtive retorno de nenhum dos responsáveis que, repetidamente, anotavam meu telefone ou solicitavam que eu enviasse um e-mail, sem, no entanto, ter havido resposta à minha demanda, apesar de eu ter atendido a cada orientação dada por eles. Cientes de minhas insistentes tentativas de contato com a instituição, colegas meus, professores do município do Rio de Janeiro, que haviam frequentado a instituição em cursos obrigatórios oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, relataram seu caráter conservador, pouco atento às necessidades de uma formação que lhes atendessem seus anseios de qualificação. Ao contrário do que eu buscava, o que pareceu imperar nas propostas de formação da instituição, segundo o relato desses professores próximos, foi a tendência, comum aos cursos de capacitação, do uso de receitas e modelos “infalíveis”

oferecidos aos professores por intermédio de relações verticais, baseadas na concepção da inexperiência do professor.

Concomitante a essa procura por um campo empírico, iniciei um levantamento de referências bibliográficas sobre o tema da pesquisa, no primeiro semestre de 2014, buscando artigos sobre formação de professores no site Scielo. Ao fazer a busca, utilizando os termos “formação de professores/ docente/ continuada”, “tecnologias digitais”, “cultura digital”, “cibercultura”, tive acesso a 189 artigos. Durante a leitura dos artigos, não tive a intenção de realizar uma revisão de literatura com um maior aprofundamento, portanto não fiz uma análise quantitativa de temas recorrentes, coletando e tabulando dados desse tipo. No entanto, ao buscar nesses artigos os diferentes olhares que os autores lançavam para o tema, pude notar um foco significativo na perspectiva da capacitação de professores, como formação instrumental, desconsiderando a dimensão histórica e cultural na formação do professor. Diversos artigos traziam a observação pontual sobre iniciativas institucionais voltadas para a formação instrucional de professores, inclusive sobre o papel das universidades na formação inicial. Alguns artigos traziam, ainda, a história da formação docente no Brasil, alternando entre análises sobre as principais políticas públicas e seus desdobramentos (possibilidades e tensões). Ainda era pouco relevante (encontrado em apenas 10 artigos) a relação entre os temas formação de professores e tecnologias digitais (ou cibercultura e temas afins). Poucos eram também os trabalhos que traziam a formação pelo ponto de vista dos sujeitos centrais da cena: os professores. Apesar de não ter tido a intenção de realizar uma revisão de literatura analisando a produção neste site, esse levantamento me ajudou muito a entender algumas referências de pesquisa nesse campo e buscar outras fontes de publicação acadêmica para além do site Scielo que me ajudaram a seguir o olhar que eu escolhi para pensar o tema da pesquisa.

Ao fazer um resgate histórico do tema formação de professores, Saviani (2009) afirma que

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (p.143)

O autor continua seu resgate, mostrando que, nas Escolas Normais, predominava o foco sobre os conteúdos que caberiam ao professor transmitir aos alunos, desconsiderando os aspectos sociais, afetivos e didático-pedagógicos. Assim, os professores deveriam se apropriar dos conteúdos para replicá-los em sala de aula, como autômatos em um processo de produção, seguindo uma receita de sucesso.

Boing e Lüdke (2012) complementam esse resgate histórico, apontando que, desde o início do surgimento da institucionalização da formação docente, através das Escolas Normais, “ficou patente o padrão que dominaria essa formação, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.” (p.437). Dessa forma, os conteúdos se constituíram como elemento central na formação de professores, que não tiveram garantidos os espaços de reflexão crítica, construção e autoria. Independente de seus percursos individuais, os professores deveriam, assim, se capacitar para estarem aptos a transmitir os conteúdos previamente selecionados, desconsiderando também as individualidades de seus alunos.

Cunha (2013) se insere nesse debate, pontuando o modo como a universidade se inseriu nessa formação, buscando atender as demandas de um mundo produtivo preocupado com quantificações, medições e resultados objetivos. Segundo ela,

novas configurações se apresentaram como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências. Nesse contexto, a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos. (p.616)

A professora Amália, da sala de leitura de uma escola pública do Rio de Janeiro, comenta sobre esse caráter instrucional durante seu período na universidade. Segundo ela, “*as aulas didáticas eram muito tradicionais. Era como organizar o caderno do plano de aula, plano de curso, mas nada no pensar em como construir... nada disso, já tinha a coisa já.*” Dessa forma, o foco era, como apontam os teóricos, na transmissão do conteúdo pedagógico.

Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (2003) também explicitam esse caráter instrucional dos cursos superiores de formação de professores, denunciando a pouca participação dos docentes nesse processo e a distância que se coloca entre as práticas trazidas para a formação e as experiências que se constituem como significativas nas vidas dos professores. Assim, uma formação que homogeneíza os professores e desconsidera suas

experiências individuais, segundo a professora Rosa, professora de Educação Infantil, *“parece que ele nunca escutou falar daquilo”*.

Ao se referirem especificamente às pesquisas de doutorado embasadas em Benjamin, Bakhtin e Vygotsky (teóricos que se inserem na perspectiva histórico-cultural), as autoras citadas acima reafirmam a distância entre teoria e prática, sinalizando que “os textos pedagógicos e as estratégias de formação de professores, embora falem sobre linguagem, não se constituem em espaços de produção de linguagem, matando a riqueza dos diálogos e das interações dos atores sociais – adultos e crianças – que fazem a educação” (p.8-9). Dessa forma, denunciam o alijamento do professor de seu próprio processo formativo e a incoerência teórico-metodológica em pesquisas acadêmicas que, apesar de buscarem uma abordagem que considere os sujeitos e suas subjetividades, não garantem espaços de diálogo e de alteridade.

É possível entender, então, que, além da formação inicial, a formação continuada também não foi entendida a partir da participação e autoria do sujeito em formação. Havia sempre a presença do formador, do capacitador mais experiente, responsável por instruir o professor e torná-lo apto a lidar com os desafios de seu cotidiano, ainda que cada professor vivenciasse desafios singulares.

Essas práticas estão recheadas de concepções que são predominantes também na instrução dos alunos na instituição escolar, marcas da escola iluminista pautada na memorização, na fragmentação do conhecimento, no autoritarismo, no monologismo, no entendimento do conhecimento como verdade absoluta. A partir dessa leitura, surge a inquietação: de que maneira essas capacitações transformam os professores e contribuem para uma reflexão que modifique suas práticas na direção de um processo de aprender e ensinar mais coerente com os dias atuais? Assim, percebo que a maioria dos artigos lidos no site Scielo propõe modelos de formação que, baseados na hierarquização e na verticalidade, não suscitam nos professores a reflexão, a curiosidade, a autonomia e o senso crítico, elementos fundamentais para que eles possam enfrentar os desafios que o contexto contemporâneo lhes propõe. Sibília (2012) aponta que esses desafios não se referem propriamente à falta de competência das gerações mais velhas em abraçarem as novidades, mas sim à obrigação de crianças e adolescentes, que nasceram e cresceram nesse novo ambiente, de terem que se submeter “todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares” (p.51). Segundo a autora, fiel às suas tradições fundadas há séculos, a escola “continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos

regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral” (p. 51).

Ao olhar para essa similaridade entre as práticas da escola com os estudantes e os processos dominantes de formação de professores e para as diferenças entre a tradição que os alimenta e as práticas experimentadas na cultura digital, cabe repetir a pergunta da autora: “como se pode pretender que a enferrujada estrutura escolar se mantenha de pé e continue a funcionar”? (p. 61). No meu ponto de vista, para responder a essa pergunta não cabe fazer julgamento de valor, ou afirmar que as práticas pedagógicas e as características ainda predominantes da escola bancária devam ser descartadas e substituídas por outras novas. Cabe sim uma reflexão sobre as contradições acima apontadas que refletem necessariamente na formação docente. Essa reflexão precisaria ser realizada pelos professores em suas práticas de formação inicial e continuada para que, compreendendo porque suas experiências midiáticas diárias não cabem no cotidiano da maioria das escolas, eles possam desnaturalizar sua suposta incompetência para lidar na escola com os artefatos da cultura digital, contribuindo para o desenferrujamento da escola. Como já foi dito nesse capítulo, para que esse processo de desnaturalização ocorra, não basta investir somente em salas de aula informatizadas e conectadas, nem em instrumentalizar o professor a se adaptar mecanicamente aos tempos da Internet, dos celulares e dos computadores. Urge que eles entendam, revisitando suas histórias, que as sociedades passam por transformações culturais que afetam a escola, exigindo que ela seja coerente com o que demandam os novos sujeitos culturais. Não se trata de qualificar o que é melhor ou pior, mas de constatar que a escola de ontem não cabe integralmente na sociedade de hoje. Estranho seria olhar para a escola atual, que apresentou poucas mudanças ao longo dos séculos, e não perceber que ela precisa ser repensada para lidar com as necessidades da sociedade que tanto se modificou nesse mesmo período.

Para que o professor possa trilhar esse caminho de reflexão e construção de diferentes práticas, precisa superar o papel de “fazedor” predominante nos artigos lidos no âmbito dessa pesquisa. Esse papel se constitui como herança de uma educação pautada nessa ideia de instrução técnica e, posteriormente, na lógica da indústria e da produtividade. Dessa forma, consolidou-se uma visão de formação como instrumentalização para uma ação prática, “técnica”: transmitir conteúdos específicos aos alunos através de métodos homogeneizantes. Como reflexo da visão dominante desse processo, o professor não é entendido, em muitos dos artigos, como um sujeito pensante e crítico, autor de sua própria ação, mas um reproduzidor que precisa ser capacitado para estar habilitado a exercer a função de ensinar.

Diante desse impasse da pesquisa em constatar uma predominância da concepção da formação docente instrucional, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, ao me aproximar dos relatos referentes ao espaço de formação da Secretaria Municipal de Educação, recorro a Benjamin (1994) e à sua percepção do desvio como bem-vindo no exercício do caminhar, uma vez que ele possibilita novos olhares, percepções e trajetórias que podem levar a descobertas significativas. Assim, um desvio não é sinônimo de problema, mas sim parte constituinte dos processos históricos. Enquanto, na visão dominante de história, os desvios são silenciados, almejando uma trajetória linear e aparentemente sem ondulações, os desvios, na concepção de história benjaminiana, são possibilidades de perceber diferentes pontos de vista e escolher caminhos alternativos àqueles esperados, levando a novas construções e outras possibilidades de constelações.

Foi abrindo mão de me aproximar do espaço público de formação docente e buscando encontrar essas novas constelações que me dediquei à leitura do livro “Por entre as pedras: arma e sonho na escola”, de Sonia Kramer (1993), realizada no âmbito do grupo de pesquisa. Através dessa obra, me deparei com um outro olhar para a formação de professores, um olhar que reconhece esses sujeitos em suas dimensões histórica e humana.

Como professores, temos diferentes experiências, conhecimentos, valores, religiões, raízes culturais, sexos, classes sociais, etnias, e essa heterogeneidade oferece ao trabalho pedagógico uma grande fertilidade. Somos professores, mulheres, homens, mães, pais e filhos, guerreiros-pela-sobrevivência; tantos papéis que por vezes nos arriscamos a perder algo que temos de mais precioso: nossa humanidade. (...) E esse aspecto nenhuma política pública, nenhuma proposta de formação de professores ou de mudança do cenário educacional pode desconsiderar, sob pena de agravar a desumanização crescente. (KRAMER, 1993, p.11)

A autora, ao trazer as histórias de professoras de forma sensível e atenta, coloca em xeque a desumanização com que o tema é comumente tratado, questionando, inclusive, sua própria prática: “será que não falamos apenas para nós mesmos? E o que ensinamos aos nossos alunos-eles-mesmos-professores?” (Id., Ibid., p.155). Ao se referir a uma experiência específica de “reciclagem” de professores e supervisores, a autora critica a forma como, apesar do curso ter sido preparado com cuidado, durante seis meses, buscando propor inovações na educação, foi levado aos professores, em dez dias, de forma distorcida, gerando descaso, absorção equivocada, desconfiança, aversão, rejeição ou até um entusiasmo desmedido, como se, ávidos por milagres, a proposta fosse resolver todos os problemas. Segundo ela, nessa sistemática, “os conhecimentos são barateados em informações – tornam-se ‘clips’. E assim, a despeito dos esforços, das boas intenções e dos recursos financeiros

empregados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida.” (p.159). Dessa forma, afirma que as propostas de formação docente não podem nunca desconsiderar o que sabem e fazem os professores.

Inspirada nessa leitura, muitas inquietações surgiram e uma, em especial, cismou em me acompanhar: como pensar uma formação de professores implicada com as necessidades da sociedade contemporânea e comprometida com a humanização?

Ao levar minhas questões para discussão no grupo de pesquisa, realizei o inevitável desvio benjaminiano e voltei meu olhar para o humano, para o professor em formação continuada que vive cotidianamente seus conflitos e reflexões. Nessa busca, encontrei o livro “Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação”, de Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (2003) que conduziu meu olhar para a formação de professores e para a pesquisa sobre esse tema sob uma outra ótica:

parece mesmo que o professor que pesquisamos, com quem agimos e de quem falamos é um sujeito tornado objeto, cindido do seu tempo, fragmentado na sua humanidade. Retalhados são professor e o conhecimento de que fazemos uso para estudá-lo e, claro, retalhados somos também nós, pesquisadores e estudiosos da prática, se e quando nosso conhecimento e nossa própria prática de pesquisa não são colocados em questão. (p.7-8)

As autoras afirmam que “a ideia de capacitar parte do princípio de que alguém é incapaz” (p.156) e trazem pressupostos que consideram o professor em sua dimensão histórico-cultural, defendendo a concepção que percebe o professor autor de sua prática e responsável pelo seu processo formativo. As reflexões trazidas por essas autoras foram fundamentais para que eu pudesse perceber que o que eu procurava construir sobre formação do professor para tomar como objeto de pesquisa não seria encontrado em práticas de formação docente que desconsiderassem suas histórias, seus processos pessoais de formação, suas experiências. Kramer e Jobim e Souza (2003) me alertaram quanto a isso ao mudarem o foco dos programas de formação e dos formadores para os percursos de formação trilhados por cada professor dentro e fora da escola, apontando “a necessidade de basear a formação em lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.” (p.446). Investida desse olhar, entrei em contato com a pesquisa de histórias de professores que coloca luz nas experiências do sujeito, em suas narrativas sobre o que considera relevante em sua trajetória, entrelaçando vida, ciência e arte.

Instigada por essa outra possibilidade de me acercar da formação de professores, busquei outros autores que compartilham dessa visão e desenvolvem trabalhos de pesquisa

orientados por opções teórico-metodológicas semelhantes e pude ir construindo os fundamentos de minha pesquisa que foram ressoando em minhas próprias crenças sobre educação, tais como compreender o caráter histórico-cultural dos sujeitos, entender o conhecimento como construção histórica, considerar a ação ativa do sujeito nessa construção de conhecimento a partir do que lhe é relevante. Consoante com essa perspectiva,

a formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. (CUNHA, 2013, p.562)

A partir desse olhar, optei por ouvir os professores sobre suas trajetórias e sua relação com as tecnologias digitais para pensar a formação continuada de professores - objeto de meu estudo - junto aos sujeitos que vivem diariamente essa formação. Ao abrir mão de realizar uma pesquisa em um espaço institucional que reforçaria os discursos dominantes já instaurados, escolho me aproximar de professores e de suas histórias, buscando os elementos que os constituem hoje como docentes que estão se vendo impelidos a pensar sobre uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e sobre as transformações que a escola contemporânea vem experimentando.

Meu intuito é desenvolver, como afirma Kramer (1993), “uma pesquisa que extrapole o espaço escolar ou pedagógico e que se deixe arejar pela dimensão cultural da vida humana” (p.190). Busco, então, construir essa pesquisa coletivamente em parceria com os professores sujeitos da investigação, na esperança de que suas histórias possam desvelar caminhos promissores no que se refere ao conhecimento de como pensar práticas de formação continuada que incluam os usos das tecnologias digitais na prática docente, mas diversamente da perspectiva vertical normalmente presente nos cursos de capacitação.

Ao me lançar ao campo empírico, busquei contato com professores que se mostram implicados em pensar sua prática a partir das transformações trazidas pela cultura digital, e que possuem um reconhecimento da comunidade escolar (alunos, famílias e colegas de trabalho) como sujeitos engajados em tornar a escola mais significativa. Não se trata de um olhar com julgamento de valor, mas de buscar sujeitos dispostos a refletir sobre suas práticas a partir de uma percepção sobre o contexto contemporâneo. Acredito que, para fins de pesquisa, a conversa com professores que já despertaram seu olhar para a necessidade dessa reflexão se mostra mais fecunda de possibilidades do que com professores que ainda estão



sendo despertados para esse movimento, por isso optei por esse recorte na escolha dos sujeitos. No decorrer dos três anos de pesquisa, conversei com sete professores sobre suas trajetórias, acompanhando um pouco de suas práticas. Alguns desses sujeitos se indicaram mutuamente para participar da pesquisa, pois, segundo eles, seus colegas teriam muito a contribuir para a discussão, formando uma rede de relações. Seguindo essa lógica da rede, outros sujeitos foram indicados por colegas meus envolvidos com formação docente em minhas redes de relação fora da universidade.

Cunha (2013) reforça a ideia de que as experiências dos professores incluem suas “trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.” (p.569) Através dessa aproximação aos professores, pude, a partir das narrativas de suas histórias, entender melhor como constroem sua práxis e pensam em alternativas para uma prática pedagógica mais adequada às necessidades da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, busquei entender que elementos dessas experiências contribuem para repensar práticas de formação de professores que recuperem a experiência, a narrativa, o dialogismo e a alteridade.

Dessa forma, concebendo os professores como parceiros da pesquisa, o que supõe pesquisadora e pesquisados num processo de interlocução orientado pelo dialogismo e a alteridade, busquei construir com eles, por intermédio de suas histórias, os caminhos desta investigação.

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: HISTÓRIAS DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo em vista minha opção pela abordagem de pesquisa acima mencionada, trago para esse capítulo os autores que vêm orientando teórico-metodologicamente meu olhar enquanto pesquisadora.

Dedico-me, assim, a esclarecer a opção por desenvolver o estudo sob a abordagem das histórias de professores, caminho teórico-metodológico que sustenta minha relação com os sujeitos da pesquisa. Para isso, trago um item onde busco explicitar a pesquisa com histórias de professores e outro item no qual busco diálogo com os autores que fundamentam meu olhar para a pesquisa em ciências humanas.

Ressalto que as escolhas teórico-metodológicas, assim como todas as experiências significativas que me constituem, são um encontro comigo mesma. Elas podem tanto convergir com as crenças que eu tenho em relação à educação, com a concepção que eu tenho de escola, de professor, de aprendizagem, quanto podem tensionar minhas convicções, num movimento que também me coloca em relação de alteridade com os autores e com os sujeitos da pesquisa. Nesse movimento, as escolhas refletem minha própria história, assim como me modifico e me ressignifico, tomando cada vez mais consciência de mim, pelas narrativas dos sujeitos.

### 2.1 Histórias de professores: ciência, vida e arte na unidade dos sujeitos

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

*Walter Benjamin*

O narrar benjaminiano supõe retirar da experiência (pessoal ou alheia) interessantes histórias que, através da oralidade, da troca e do compartilhamento de saberes, se tornam

significativas tanto para quem narra quanto para quem escuta. Ao optar por fazer pesquisa com histórias de professores, rapidamente recorro à obra “O narrador”, de Walter Benjamin (1994), buscando entender o que mobiliza o sujeito a narrar experiências e de que modo a narrativa ouvida modifica o ouvinte.

O narrador benjaminiano, contextualizado na época de seus escritos, se extinguiu, segundo o autor, junto com a barbárie das guerras que calaram os que viveram essas experiências “emudecedoras”. Além disso, aponta como fatores para o fim desse narrador o surgimento da imprensa, que passou a valorizar informações fragmentadas ao invés de significativas histórias de vida, e também dos romances que, ao estarem presos aos livros e ao isolar o sujeito que lê, diminuía a predominância da tradição oral marcada pela perspectiva do coletivo. Para Benjamin (Ibid.), a arte de narrar, possibilitada pelos estilos de vida explicitados pelo autor em sua obra, não encontra mais espaço em um mundo onde as pessoas não possuem mais histórias interessantes para contar. O trabalho manual foi substituído por máquinas e os sujeitos dessa cultura foram, aos poucos, se tornando também autômatos nesse processo.

De fato, o narrador benjaminiano não existe mais, o que não significa que a arte de narrar não seja encontrada em brechas nas dinâmicas sociais contemporâneas repaginada segundo novas condições que permeiam as relações dos sujeitos de uma nova cultura. Benjamin (Ibid.) afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p.201). Então será possível a existência de outros tipos de narradores contemporâneos? Ao buscar diálogo com professores, ouvindo suas histórias de formação humana, é possível encontrar narradores de suas próprias experiências?

Benjamin (Ibid.), em sua obra, diferencia experiência (*erfahrung*) de vivência (*erlebnis*). Para ele, a experiência é constituinte do sujeito, deixando marcas ligadas à emoção, à poesia, à estética, ao trabalho como ação humana. A experiência é aquilo que fica e, por isso mesmo, pode ser intercambiada e se transformar em conselhos e histórias que perduram através da narrativa. Ao contrário disso, vivência é o fragmento, a superficialidade, aquilo que passa sem deixar marcas, sem constituir o sujeito intrinsecamente. Na vivência, o sujeito reage de forma mais mecânica aos acontecimentos, sem produzir sentidos e levá-los consigo como elementos formadores e fundantes de si.

Apesar de observarmos um sistema de educação que pouco valoriza o professor, sua experiência, sua formação continuada a partir da troca com seus pares e que o coloca no papel de fazedor, de autômato em uma engrenagem que parece possuir todos os encaixes previamente planejados e controlados, é interessante observar que os professores vêm

encontrando brechas e buscando estratégias para intercambiar suas experiências, construindo caminhos de autoria e narrando suas histórias. Esses professores estão nas escolas, realizando uma luta diária de transformação do seu fazer pedagógico em função dos desafios e anseios que se colocam no trabalho cotidiano e é com esses sujeitos que busco diálogo nessa pesquisa: professores que reivindicam seu papel de autoria, que observam as transformações contemporâneas e que se implicam com uma reflexão sobre uma prática coerente com a realidade, buscando uma humanização nas relações tão permeadas pelas máquinas de comunicação. Acredito que esses sujeitos me levam a pistas para repensar os processos de formação docente.

Certeau (1994) ajuda a entender essa postura ativa dos professores no trabalho cotidiano no momento em que explicita esse posicionamento ativo dos sujeitos na sociedade marcada pela disputa de forças, ressaltando os “*esquemas de ação*” que os mesmos usam diariamente para escapar das arbitrariedades, dos determinismos, das hierarquizações. Segundo ele, esses modelos “remontam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados, e que, em todo caso, é ocultada por uma racionalidade hoje dominante no Ocidente.” (p.38). Nessa perspectiva, Certeau (Ibid.) convida a olhar não para os sistemas de produção da sociedade, mas para o que os consumidores fazem com os produtos, observando um tipo de produção que “não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (p.39).

Para o autor, do mesmo modo que existem procedimentos e tecnologias que fazem a vigilância dos sujeitos sociais, buscando garantir a disciplina frente ao modelo dominante (e a escola faz parte desse processo, muitas vezes cumprindo o papel de vigilante), existem igualmente procedimentos populares cotidianos que não se curvam a essa dominação, que subvertem a ordem e formam a contrapartida dos processos de dominação. Para ele, os “praticantes” agem cotidianamente de modo a escapar à ordem dominante, construindo uma *antidisciplina*. Assim, “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.” (CERTEAU, 1994, p.41)

Com base nesse pensamento, o autor faz uma crítica à estatística, afirmando que ela só encontra o “*homogêneo*”. Assim, “ela reproduz o sistema a qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os patchworks do cotidiano.” (Id., *ibid.*, p.46). A partir desse olhar, relaciono essa crítica às pesquisas em ciências humanas que focam seu recorte para uma leitura meramente quantitativa dos dados

empíricos, sem atentar para as dinâmicas que se encontram nas dobras, nos processos, nas relações, nas insignificâncias, nas subjetividades. Não afirmo aqui que os dados quantitativos ou a estatística são irrelevantes, mas problematizo a relação fria e determinista com que os dados são, algumas vezes, interpretados, levando a olhares que limitam a realidade.

Foi com base nesses e em outros autores que apontam para os sujeitos como ativos em sua inserção na sociedade e valorizam suas experiências que optei por ouvir os professores sobre suas histórias, buscando entender as experiências que compõem sua formação enquanto docente simultaneamente à sua constituição como sujeito social. Não é minha intenção classificar o quê, das narrativas, são ou não experiência, mas ouvir as histórias, entendendo que o que foi escolhido narrar ou calar são constituintes desse professor e que possuem um papel importante na sua formação. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi feita através da rede de sociabilidade da qual faço parte, que me aponta professores interessantes para minha escolha teórico-metodológica do estudo.

Essa rede, que liga os sujeitos numa trama de relações, se estabelece à medida que os professores participantes da pesquisa, durante nossas conversas, indicam outros professores que consideram ter afinidade com o tema e serem pessoas interessantes para contribuir para o debate. Da mesma forma, pessoas que têm contato com a pesquisa, como colegas de trabalho e integrantes de grupos de pesquisa, fazem indicações de sujeitos para contribuírem com o estudo. Dessa forma, a escolha dos sujeitos vem se dando através dessa rede de identificação e sociabilidade, na qual os próprios sujeitos da pesquisa e pessoas próximas indicam outros sujeitos, formando uma rede de contatos significativos. Segundo Oswald (2006), através desse procedimento, pode-se chegar aos sujeitos não pelo critério objetivo de representatividade, mas por afinidades pessoais. Essas indicações são essenciais para promover uma familiaridade e uma confiança mútua, essencial para a construção de uma pesquisa na qual os sujeitos se sintam à vontade para expor suas histórias e produzir sentidos.

Essas indicações aconteceram de diferentes maneiras: através da apresentação em um encontro presencial (planejado ou não), do envio do contato telefônico, da sugestão por redes sociais, do envio do e-mail do sujeito, entre outras possibilidades. Em todas elas, faço a minha apresentação e de meu estudo, valorizando a importância dos sujeitos pesquisados e da parceria deles para o trabalho. Uma vez aceito o convite, é marcada uma conversa mais estruturada sobre o tema no local de preferência do professor (dentro da própria escola ou em outro local, como um clube próximo).

Durante essas conversas, ficou claro o perfil de todos em repensar cotidianamente suas práticas em função das transformações engendradas pela cultura digital. Todos falaram de

alguns aspectos que relacionam educação e cultura digital já trazidos nesse trabalho e expostos por muitos autores que se dedicam a estudar o tema: o papel do professor, a interatividade, a rede, a autoria, o diálogo. Esses foram alguns temas recorrentes nas conversas, sendo apontados como relevantes para se pensar concepções que fundamentem dinâmicas mais significativas aos tempos atuais.

Além de contarem das suas práticas, seus anseios, seus desafios e suas vivências interessantes, foram convidados a contar suas histórias da maneira como queriam. Como era sua infância? Que relação tinha com a escola? Como se tornou professor? Quais eram as influências familiares? Que outros aspectos são significativos na sua formação humana? Essas perguntas estruturadas e outras que surgiam de forma particular de acordo com cada conversa, levaram a uma trama que ressaltava o particular (a história de cada um) e os pontos de interseção entre essas experiências.

Ao entender que os sujeitos se formam cotidianamente na vida, buscar as experiências formativas dos professores fora dos espaços institucionais de formação (universidades, cursos, escola) é entender que as diferentes dimensões humanas se conectam e se afetam intrinsecamente, deixando marcas significativas umas nas outras.

Como já sinalizei neste trabalho, Bakhtin (2003) afirma que a cultura humana tem três dimensões: vida, ciência e arte. Segundo ele, podemos vivenciar cada dimensão de forma separada se assumimos uma postura mecânica para com o mundo. No entanto, Bakhtin (Ibid.) fala da importância de assumirmos uma postura responsiva com o outro e com o meio em que se vive, uma vez que só nos completamos a partir do outro. Essa postura, que valoriza o diálogo e a relação, exige uma consciência da unidade humana na qual coexistem vida, ciência e arte, dimensões que devem estar interligadas e comprometidas em cada sujeito. Dessa forma, durante as conversas com professores, entendo que não cabe fazer o recorte do sujeito docente sem considerar os entrelaçamentos com suas experiências nas suas outras dimensões.

Imbuída desse olhar, busquei inspiração na opção teórico-metodológica de Histórias de Vida para construir um outro caminho que chamei aqui de Histórias de Professores com base em trabalhos de autores já citados nesse estudo. Assim, foram realizadas conversas individuais com cada professor, além da observação das práticas e de sua participação em redes sociais, entendendo este último espaço como um meio privilegiado de expressão de si na contemporaneidade.

Durante as conversas, cada professor foi convidado a se sentir à vontade para contar sua história, falando livremente sobre o que julgava mais interessante. Após essa primeira

narrativa, foi instigado a resgatar alguns pontos dessa história, como sua infância, as influências da família, sua relação com a escola, suas escolhas profissionais, sua relação com as tecnologias. Em alguns momentos, estimei que falassem mais sobre algum ponto que me pareceu relevante para o tema em questão e, por vezes, a comunicação continuou pela rede (Facebook e Whatsapp) através da indicação de links ou até continuando o relato com mais detalhes.

Durante as narrativas, ficou claro o quanto as diferentes dimensões da vida humana estão, de fato, intimamente relacionadas, uma influenciando a outra de modo intrínseco, o que torna mais relevante ainda as experiências que os professores vivem para além dos espaços institucionais de formação. Uma fala significativa sobre essa unidade foi feita pela professora Luciana que diz: *“a formação não é necessariamente pra fazer um trabalho em sala de aula, é pra nossa vida também e aí ajuda pra ser um profissional melhor, pra ser uma pessoa melhor.”* Dessa forma, entendo que esse deslocamento de olhar precisa ser feito para que possamos entender que todas as experiências significativas nos constituem e influenciam nossas ações em todos os nossos papéis sociais.

Sobre essa unidade dos sujeitos, busco a pesquisadora Maria Teresa Freitas (2009) que contribui para essa compreensão. Ao realizar pesquisas com professores e ouvir suas falas, a autora percebeu a relação entre os usos que professores fazem das tecnologias digitais em suas vidas e os usos que fazem desses artefatos em sua prática pedagógica. Essa observação só foi possível, porque o estudo abriu espaço para as histórias pessoais dos docentes. Segundo a autora, alguns “professores mostraram que sua integração com as tecnologias digitais era mais antiga, fazendo parte de sua história de vida pessoal, e como isso facilitou seu uso também no plano profissional.” (FREITAS, 2009, p.342) Sabemos que essa não é uma relação determinista, pois, como apontou meu estudo de mestrado, alguns professores que fazem uso das tecnologias em rede apresentam dificuldades em repensar suas dinâmicas de aula a partir das mudanças trazidas pela cultura digital. Do mesmo modo, a própria autora aponta em sua pesquisa que alguns professores “até fazem certo uso pessoal do computador e acessam a Internet para comunicação através de e-mail e alguma navegação pela web; no entanto, não vinculam essas atividades à sua prática pedagógica.” (p.67). De um modo geral, o que vem sendo possível observar é que a relação dos professores com esses artefatos promove um interesse em relação ao tema e é esse interesse que vem sendo determinante para a escolha dos sujeitos desse estudo, uma vez que eles se tornam coautores nessa reflexão sobre formação de professores, sendo fundamental que eles mesmos se engajem nessas questões.

Através desse processo de pesquisa em que os sujeitos são ativos na construção dessa reflexão, entendo o conhecimento científico a partir da perspectiva histórico-cultural, ou seja, não se trata de um conhecimento estático, entendido como verdade e fruto de uma análise fria que controla as “variáveis”. Ao contrário, os sujeitos estão ali, falando de suas trajetórias cheias de dobras, de desvios, de contradições, de silêncios e entendo que é exatamente essa a riqueza da pesquisa nas ciências humanas. Kramer e Jobim e Souza (2003) complementam esse olhar, afirmando que “essa perspectiva propõe que a construção do conhecimento não se apoie em ‘verdades’ fixas, imutáveis, definitivas e imobilizadoras, mas que seja um risco permanente, sempre em via de fazer-se e reformular-se, questionando-se a si própria, infinitamente.” (p.23-24)

No entanto, para se tornar uma reflexão interessante para se pensar questões macro é necessário fazer pontes, relacionar e perceber cruzamentos que se tornam recorrentes nas histórias, apontando para temas importantes para os sujeitos na área pesquisada. Através desse exercício de ir do micro ao macro e vice-versa, é possível construir um olhar para além do que é visto apenas ao analisar as partes separadas do todo, uma vez que entendemos que o todo é mais do que a soma das partes. Assim, é exatamente através do movimento de ir ao todo e às partes que, segundo Morin (1996), é possível analisar um fenômeno considerando mais a sua complexidade.

Inspirada nesse movimento parte-todo, busco encontrar nas histórias de professores elementos que sejam significativos para outros sujeitos, constituindo-se em questões relevantes para pensar o tema formação docente na cultura contemporânea. Ao olhar as partes, me deparo com os relatos dos professores e suas trajetórias de vida, entendendo o modo como seu passado está intimamente relacionado à maneira como se constitui no presente, assim como ambos (passado e presente) estão diretamente ligados às propostas de futuro. Esse olhar para a história como ruptura de um *continuum*, ao invés de entendê-la a partir de pontos estanques, fatos históricos, é uma concepção benjaminiana que, ao embasar os estudos de Kramer e Jobim e Souza (2003) ajudou-as a “encontrar nas narrativas tiradas das entrevistas, as ressonâncias ou o eco de uma vida em outras vidas, recuperando sempre nas diferentes falas dos professores aquilo que diz respeito a um tempo saturado de ‘ágoras’” (p.24). Do mesmo modo, ao ouvir os professores, encontro o eco de uma vida em outras vidas, fazendo relações, percebendo tensões e compondo um mosaico de conhecimentos relevantes, embora sempre incompletos. A professora Luciana, durante seu relato, evidenciou a importância do intercâmbio de histórias, valorizando a troca como um processo de formação mútua:



Luciana: Falar sobre a minha história é de extrema importância, que toda história tem uma função social. A gente acha que a história é só minha e não influencia os outros e sim, influencia. Então, assim, quando eu tenho a minha história de vida e eu consigo, de alguma forma, trazer, ciente ou não, porque, às vezes, a gente traz na nossa prática sem nem perceber, eu estou influenciando.

Retomo a fala das autoras citadas acima que alimentam a constatação da professora entrevistada ao reconhecerem que, através desses compartilhamentos, é possível reconhecer temas fundamentais que se tornam visíveis ao ganharem eco em diferentes relatos. Segundo elas,

Quando uma entrevista traz conteúdos que podem ser reconhecidos em outras histórias contadas por pessoas que não se conhecem, estamos diante de um material que legitima uma experiência coletiva, algo que atravessa, percorre várias vidas e condensa aspectos que dizem respeito não só a uma época, como também a todo um sistema de relações sócio-culturais. (KRAMER E SOUZA, 2003, p.25-26)

Garcia (2000), ao trazer algumas histórias de professoras em texto publicado no livro “O sentido da escola”, busca também compreender o coletivo a partir do âmbito individual. Segundo a autora, “essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora” (p.45)

A partir dessa concepção, percebo as histórias dos professores como as mônadas benjaminianas, ou seja, as partes que contêm e representam o todo. Em cada história ouvida, é possível ouvir o eco de muitas outras vozes que, unidas pelos sentidos produzidos pelos falantes, apontam para a história da educação no nosso país. No entanto, ao ser narrada por cada sujeito, ganha os acentos que se mostram significativos a cada um e são essas narrativas peculiares a cada narrador que são valorizadas por Kramer e Jobim e Souza (2003) em suas pesquisas com professores. De acordo com elas, “é exatamente o modo como fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que dá destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhe que nos interessa de sobremaneira.” (p.29). Entendo que há, ainda, a subjetividade do pesquisador que irá compreender os relatos e destacar temas de acordo com o próprio olhar, fazendo escolhas que são pessoais.

Ao entender que nos constituímos sujeitos na e através da linguagem, torna-se importante compreender linguagem para além da língua falada, uma vez que a comunicação e o pensamento se dão de formas muito subjetivas que ultrapassam as limitações da oralidade. Durante as conversas com professores, procurei não me ater somente às histórias em si, mas aos gestos, às entonações, à insistência em determinados temas, à desistência de outros... Que

elementos determinam essas escolhas e de que modo esses elementos contam histórias também de outras vidas?

Nóvoa (2013) afirma que o processo de criar pesquisas que valorizem as histórias dos sujeitos (especificamente professores) surgiu “no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.” (p.19). Segundo ele, muitas são as maneiras de realizar essas pesquisas que ele chama de (auto)biográficas, podendo envolver narrativas, leitura de diários, fotografias, dramatizações, entre outros modos. O que define essa escolha não é o material a ser acompanhado, mas o olhar que se tem sobre esse sujeito que se constrói a partir dos conceitos trazidos nesse item do trabalho. Segundo o autor, que se dedica a pensar o tema formação de professores, “pelas histórias de vida pode-se passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (p.25).

Ao conversar com os professores e acompanhá-los em diferentes canais na Internet (e-mail, Facebook e Whatsapp), busquei, então, ouvir suas experiências e entender o que se tornou significativo em sua trajetória de formação humana e, dentro dela, sua formação docente. A partir de perguntas mais abrangentes e, quando julguei necessário, algumas perguntas mais específicas, os professores foram convidados a resgatar suas trajetórias, suas escolhas, suas influências, suas dificuldades. Nesse resgate, não tenho a pretensão de conhecer o passado e tê-lo como verdade a ser explicitada, mas perceber que o que os professores escolhem narrar é fundamental para compreender o lugar que essas histórias ocupam em suas vidas e o que promovem de transformações verdadeiramente significativas. Nóvoa (2013) sinaliza sobre o lugar da subjetividade nessa narração, dizendo que “a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação (...) uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato” (p.58). A partir disso, retomo a recusa do conhecimento como verdade, lembrando o caráter subjetivo que está presente nas relações dentro e fora da pesquisa.

Diante desse lugar privilegiado dos sujeitos no estudo, reforço a centralidade dos professores nesse trabalho e recorro novamente a Nóvoa (Ibid.) para deixar claro que não há como conceber uma pesquisa sobre formação de professores sem o ingrediente principal: a voz dos professores. Em seu texto, o autor reitera: “o que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes” (p.71)

Nesse caminho, o autor formula sua crítica ao modo como vêm se estruturando os programas de formação de professores e as pesquisas sobre o tema. De acordo com ele:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, online, p.11)

Para o autor, a formação não se dá por acumulação de informações apreendidas em cursos e técnicas, mas através de um exercício de reflexão crítica individual e coletiva sobre as práticas. Nesse sentido, a experiência do professor e o saber que constrói cotidianamente ganham espaço central tanto no entendimento sobre formação quanto no entendimento sobre os modelos de pesquisa na área. Ao ocupar o lugar de reflexão, o professor é convidado a olhar para si e para o outro, pensando sobre os modelos que vêm servindo de referência para a constituição de seu papel enquanto professor, além de ser chamado a pensar sobre si mesmo enquanto modelo para outros professores, compondo uma identidade pessoal. Na construção dessa reflexão, surge uma dinâmica que Nóvoa (online) chama de *auto-formação participada*, que possui uma afinidade com os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade. Para ele, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (p.14). Dessa forma, não é de se espantar a quantidade de vezes em que os professores relatam sobre a importância de outros parceiros e da troca com eles para sua formação. Em função da relevância desse aspecto, retornarei a ele em outro momento deste trabalho.

Em suas pesquisas sobre formação docente, Bonilla (2009) também aponta para essa centralidade dos professores nos processos formativos e ressalta a importância do caráter coletivo, afirmando que “o professor, sozinho, não consegue vencer as barreiras postas pelo instituído. Somente articulados em grupo é que eles têm conseguido uma série de conquistas.” (p.38) Não é o coletivo por si só que leva os professores a vencerem barreiras, mas a troca de saberes, ideias, conhecimentos que modificam uns aos outros na direção de uma maior autoria no fazer pedagógico. Assim, a riqueza se encontra exatamente no movimento da parte para o todo e vice-versa, quando os professores vão ao outro no exercício de troca de saberes e retornam a si modificados, repensando a própria prática em direção a uma transformação crítica.

Para Nóvoa (online), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (p.15). Ao ouvir

os professores, o autor relata uma situação específica que muito se afina com o que trago aqui como reflexão docente: [um professor pesquisado] “começou a olhar retrospectivamente para sua própria história de vida e encontrou as sementes da sua filosofia de ensino. Quando começou a questionar-se e a refletir sobre as suas raízes, começou a escutar os alunos com maior simpatia.” (NÓVOA, 2013, p.99). Diante desse relato, entendo a pesquisa como uma experiência formativa na medida em que o professor olha para si de um outro ponto de vista e retorna a si, fazendo críticas e estruturando caminhos de mudança em direção a uma prática significativa aos novos tempos e, conseqüentemente, aos alunos formados nesse contexto.

Segundo as orientações de Nóvoa (2013), o professor “é o indivíduo que evoca os acontecimentos e que deve apreciar a sua importância. Isto não significa, porém que sem sofisticação o investigador não intervenha contrapondo sempre que necessário, tendo em vista a relação dialética que deverá existir entre os dois.” (p.182) Nesse diálogo, constituído por falas, silêncios, gestos, negociações, a pesquisa se constrói, oferecendo muitas oportunidades de reflexão tanto para o pesquisado quanto para o pesquisador.

Sobre esse diálogo na pesquisa, recorro novamente aos estudos sobre formação de professores de Kramer e Jobim e Souza (2003) que também se inspiraram em Bakhtin para entender as narrativas docentes, trazendo conceitos como “enunciado” e “polifonia”. Segundo as autoras, “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.” (p.28). A partir desses conceitos, é possível entender as narrativas dos professores a partir das inúmeras relações que os sujeitos pesquisados estabelecem cotidianamente, considerando seu caráter social, cultural e histórico. Assim, todo enunciado é uma resposta a outro enunciado e convida a novos enunciados, compondo uma rede de vozes que nos constitui enquanto sujeitos, dando-nos acabamentos (ainda que provisórios) de nós mesmos. De acordo com Santos, Freitas e Santos (2010)

Numa leitura bakhtiniana, podemos inferir (nós e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois, como sujeito da enunciação, estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, uma vez que um enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. (p.30)

Nessa rede de vozes, é possível entender como o olhar micro para o tema formação docente ajuda a entender o paradigma educacional dominante no nosso país. Assim, quando os professores denunciam, em suas falas, dificuldades na prática cotidiana, falam também de

questões macro do sistema educacional brasileiro e de concepções nacionais de educação. Quando denunciam o caráter instrumental dos cursos de formação docente, falam também do quanto esse viés marca a educação como um todo (em todos os níveis e segmentos de formação). Kramer e Jobim e Souza (2003) apontam para essa relação entre as diferentes dimensões da vida ao afirmarem que “quando nos cursos de formação de professores aprende-se a deixar fora da sala de aula a vida particular, não se permite que também a vida das crianças faça parte desse cotidiano.” (p.142-143).

Nesse caminho de ir aos relatos dos professores para pensar em alternativas na direção de uma formação docente mais significativa aos tempos atuais, visito o passado, encontro respostas no presente e me implico com o futuro junto com os sujeitos da pesquisa.

Durante o estudo (narrativas, observações e redes sociais), algumas relações foram se tecendo e alguns temas se mostraram recorrentes, apontando para uma relevância para pensar a formação docente nos dias de hoje. No entanto, esse trabalho não é o resultado de uma análise posterior do material empírico coletado, uma vez que minhas impressões são parte desse material empírico. As análises trazidas para esse trabalho foram realizadas durante o processo, como pontes que se construíam a cada conversa entre as histórias dos professores e destas com a minha história. Buscando explicitar as concepções que fundamentaram esse olhar e o modo como venho estabelecendo relações com os sujeitos na pesquisa, trago alguns autores que são fundamentais para essa construção teórico-metodológica, como pilares que sustentam a casa onde essa pesquisa se estrutura.

## **2.2 Relação com os professores na pesquisa: dialogismo e alteridade**

Uma situação de pesquisa é sempre um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual pesquisador e pesquisado se ressignificam.

*Maria Teresa Freitas*

Quando afirmo que meu olhar sobre as histórias de professores faz parte do material empírico, é porque estou imersa em concepções que entendem a pesquisa a partir de seu contexto histórico-cultural. Dessa forma, entendo, como aponta Bakhtin (2003), que a pesquisa é um acontecimento único, fruto do encontro de sujeitos e de particularidades que

possibilitam muitas reflexões resultantes dessas relações. O caminho tomado pelo pesquisador é, assim, uma escolha e cada ato, cada gesto, cada olhar se relaciona com os sujeitos pesquisados, interagindo na situação de pesquisa e tornando-a irrepetível.

Diferente das ciências exatas, onde predominantemente se entende que o controle das variáveis resulta em uma situação capaz de ser replicada, as ciências humanas estudam fenômenos sociais, recheados de subjetividade. Por sua vez, esta também está presente nas ciências exatas, uma vez que toda ciência é praticada por seres humanos, gerando muitas controvérsias acerca da objetividade na pesquisa. Morin (2000) contribui para essa percepção ao afirmar que as “ciências físicas, por fundamentais que sejam, são também ciências humanas, visto que aparecem numa história humana. (...) Assim, num sentido, tudo é físico, mas, ao mesmo tempo, tudo é humano.” (p.77)

Thomas Khun (1988) e John Henry (1998) contribuem para o resgate da historiografia da ciência, apontando para essa busca da objetividade no início do movimento científico. Os padrões e normas de estudo foram sendo construídos no sentido de definir como a natureza e o mundo físico deveriam ser estudados, analisados e representados. Esse processo foi sendo marcado pela matematização da representação do mundo através de experimentos objetivos e com fatores controláveis em busca de um realismo à medida que se esperava poder repetir e comprovar as experiências. A narrativa surgida desse processo era considerada literatura e não texto científico que, aos poucos, ganhou espaço em impressos especializados, em sociedades de especialistas e em currículos de instituições de estudo. Segundo Khun (Ibid.) sobre esse processo que marca a produção científica até os dias de hoje, “é uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma (...) na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos.” (p.45).

Santos (2000) data o século XIX como o período em que essa racionalidade moderna, tida como única forma de conhecimento verdadeiro, se estende às ciências sociais em construção. Nesse momento, separa-se homem de natureza da mesma maneira que se separa o conhecimento científico (a verdade que se descobre a partir do estudo do mundo natural) do conhecimento do senso comum (saberes compartilhados entre homens da sociedade). Dessa forma, independente da área do conhecimento, “conhecer significa quantificar. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (p.63). Segundo o autor, essa concepção reduz a complexidade, o que se torna um problema de maior dimensão quando esse paradigma abarca os fenômenos sociais. Para que fossem considerados verdadeiros, era necessário “reduzir os

factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (SANTOS, 2000, p.66).

No entanto, muitas questões se colocam em função da quantificação dos fenômenos sociais, na medida em que os mesmos são marcados por fatores sociais, culturais, históricos etc. Da mesma maneira, os sujeitos envolvidos não podem se abster de sua subjetividade (de suas experiências, seus olhares, seus conceitos, seus valores etc.) e, por isso, os fenômenos sociais não são previsíveis, replicáveis inúmeras vezes nem passíveis a leis objetivas e gerais.

A partir desses apontamentos, é possível entender a crise do paradigma da ciência moderna (consequentemente, da concepção dominante de conhecimento) inclusive no que se refere às ciências sociais. Na medida em que se fortalece a ideia de que “não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele” (Id., *ibid.*, p.69), fica mais claro o caráter de intervenção do pesquisador sobre a realidade observada. Dessa maneira, tanto as ciências sociais quanto as exatas são entendidas como humanas e “assim sendo, todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (Id., *ibid.*, p.89). A ruptura com algumas características ligadas à ciência moderna faz emergir outros paradigmas científicos pautados na complexidade, na relatividade e na concepção de rede. Santos (*Ibid.*) afirma que novas perspectivas sobre conhecimento provocam mudanças fundamentais.

Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da irreversibilidade, a reversibilidade e a evolução; em vez de ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (p.70-71)

Dessa forma, ao se pesquisar sujeitos, nos deparamos com esses “acidentes”, com fatores não controláveis, já que cada um tem sua história, suas escolhas e se relaciona com outras pessoas no fluxo nada linear do cotidiano. Então, cada professor envolvido neste trabalho contribui para a pesquisa com suas narrativas, com suas experiências, sempre fazendo relatos a partir do seu ponto de vista (localizado, contextualizado). Uma vez que o objetivo dessa pesquisa não é encontrar a verdade (até porque não entendo conhecimento como verdade), o ponto a partir do qual cada professor narra me interessa, pois são os aspectos que se tornaram importantes para cada um que serão relevantes para pensar o que perpassa o tema de estudo de maneira significativa, sendo possível levantar questões que se mostram coletivas.

Assim, buscar a objetividade das tradicionais pesquisas em ciências exatas nas pesquisas em ciências humanas significa reduzir a complexidade dos sujeitos e dos

fenômenos sociais em nome de uma suposta neutralidade científica; significa ignorar a subjetividade e o dialogismo inerente a qualquer relação (inclusive as estabelecidas no campo empírico); significa desconsiderar o encontro e traduzi-lo em números, tabelas e páginas frias. Kramer (1993) afirma que, ao fazer essa tentativa, os pesquisadores “fragmentam os estudos do homem, tornando perdida sua unidade. Divorçam a dimensão objetiva (‘científica’) da subjetiva (‘não-científica’)” (p. 21)

Abrir mão da ideia de conhecimento como verdade absoluta supõe compreender que a pesquisa, enquanto acontecimento, se dá no encontro e que a postura do pesquisador é fundamental para o que vai ser considerado resultado de pesquisa. Desse modo, entendo que os resultados são caminhos e estratégias que não se apresentam ao final da pesquisa, mas que se constituem no processo, no diálogo entre pesquisador e pesquisados. Um pesquisador diferente certamente chegaria a outros resultados, assim como seria diferente se fossem outros sujeitos, outra época, outra cidade, entre diversos fatores que determinam a relação estabelecida na pesquisa. Só o fato de existir pesquisador e pesquisados já configura uma situação específica que, *a priori*, influencia a relação, onde todos os participantes modificam e se modificam no acontecimento. Inspirada nos estudos de Bakhtin, Kramer (Ibid.) ressalta o caráter inacabado da pesquisa ao afirmar: “Entendo o conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado. Concebo as ciências humanas e sociais no seu processo, sempre em vias de se fazerem.” (p.22)

Apesar de ser um paradigma que vem ganhando força no cenário das ciências sociais, Morin (1996) afirma que “a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico.” (p.175) Segundo o autor, um conhecimento multidirecional carrega sempre um princípio de incompletude e incerteza, o que promove a valorização do processo e do dialogismo como maneiras de confrontar olhares, possibilitar o debate e romper com visões simplificadas e fragmentadas. Nesse processo, o acaso, a singularidade, a localidade são elementos importantes para a construção do conhecimento, assim como a crença de que “o todo organizado é alguma coisa a mais do que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização.” (p.180). Problematizando a visão cartesiana de que o todo é a soma das partes e que, por isso, é mais fácil estudar as partes e juntá-las para chegar ao resultado, Morin (1996) propõe um movimento das partes para o todo e do todo para as partes para buscar compreender um fenômeno considerando sua complexidade.

Morin (Ibid.) salienta que “a complexidade parece ser negativa ou regressiva já que é a reintrodução da incerteza num conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da



certeza absoluta.” (p.188) No entanto, afirma que não se trata de desconsiderar a formalização ou a quantificação, mas de não se restringir a isto, buscando no pensamento multidirecional e dialógico um conhecimento complexo. Morin (Ibid.) buscar resumir a complexidade ao afirmar que a mesma

pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (p.192)

Esse caráter inacabado tanto dos sujeitos quanto dos acontecimentos se dá pelo fato das relações se constituírem como dialógicas, ou seja, através das trocas, das perguntas e respostas, dos enunciados que nunca são um ponto final, mas sempre elos para novos enunciados. Com isso, cada acontecimento é único e depende exclusivamente dos sujeitos envolvidos em uma situação sempre particular, que não se repete. Nessa relação dialógica com os professores na pesquisa, busco também o caráter alteritário que, segundo Bakhtin (2003), está ligado à percepção do outro e à implicação com esse outro. Ao entender que esse sujeito com quem me relaciono tem uma história, tem hábitos, crenças e pensamentos próprios, buscar a alteridade presume legitimar a troca, ouvir o outro e buscar entendê-lo a partir de seu ponto de vista, dando-lhe também acabamentos a partir do lugar que ocupo.

Promover um equilíbrio entre a aproximação com os sujeitos e o necessário distanciamento do olhar de pesquisadora não é tarefa fácil. Embora a implicação com os sujeitos seja fundamental ao dialogismo que suscita o ato de compreender, a relação com professores na condição de professora e formadora de professores precisa ser clara, buscando ouvi-los sem me ater a concepções predefinidas. Nesse processo, recorro à Bakhtin (Ibid.) que ajuda a entender a necessidade da assimetria entre pesquisador e pesquisado, quando diz que o encontro dialógico entre duas culturas não pode supor a fusão, sendo importante que cada uma mantenha sua unidade e integridade para que possam se enriquecer mutuamente.

Dessa maneira, as histórias de professores, narradas a partir de diálogos, perguntas abertas e trocas entre eu e os docentes que toparam esse resgate, vão se constituindo como um rico material de reflexão que, apesar de receber meu olhar cuidadoso após a conversa, já promove mudanças ao longo da narrativa em si, uma vez que aponta para questões relevantes na vida dos professores e possibilita a elaboração ali mesmo através da linguagem e da tomada de consciência sobre si e sobre o outro. Meu olhar posterior para essa narrativa tem a intenção não de produzir conhecimentos estáticos, como receitas ou modelos a serem

seguidos e replicados, mas de propor um debate acerca do âmbito coletivo dessas experiências de modo a repensar o que pode se tornar significativo para a formação de professores em um contexto social e cultural de muitas transformações que vêm convidando a escola a mudar, embora esta esteja presa ainda ao paradigma dominante conservador.

A partir dessa concepção, entendo que conhecimento pode ser entendido como resultado do diálogo e do encontro entre sujeitos, podendo se constituir como respostas provisórias e novas perguntas para futuros caminhos de pesquisa e debate. Ao entender que esses sujeitos se constituem na e através da linguagem, é interessante observar a relevância do outro na pesquisa, respondendo, incitando, problematizando, recusando, perguntando... Muitos são os verbos que caberiam nesse processo, já que o objeto pesquisado não é objeto mudo, mas sujeito vivo, ativo, pensante. Novamente recorro a Kramer (1993) que complementa essa reflexão ao dizer que “Bakhtin entende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro.” (p.24)

Nessa relação, segundo Bakhtin (2003), o pesquisador faz constantemente o exercício de ir ao outro e buscar entender a situação a partir de seu ponto de vista, considerando seu contexto, seus gestos, seus silêncios, sua fala. No entanto, não se torna o outro, mas retorna a si, relacionando o que percebeu aos seus próprios enunciados, o que gera um excedente de visão essencial para contribuir com o outro, dando acabamentos (ainda que temporários) aos sujeitos envolvidos. Por sua vez, os sujeitos também oferecem acabamentos ao pesquisador que se modifica a partir da percepção que o outro tem dele. Essa capacidade de olhar por um ponto de vista diferente é chamada por Bakhtin de olhar exotópico e é fundamental para o pesquisador que não deseja encontrar resultados já esperados desde o início em função dos pré-conceitos que todos trazemos guardados e que precisam ser suspensos através do movimento de alteridade.

Assim como o pesquisador busca os sujeitos a partir de um critério de escolha e, com um olhar intencional, desenvolvendo procedimentos de pesquisa a partir de decisões (ainda que negociadas e construídas com os pesquisados), os sujeitos da pesquisa se relacionam com o pesquisador, independente de sua vontade, planejamento ou expectativas, considerando-o um auditório para suas falas e ações. Desse modo, podem se sentir à vontade para dizer tudo o que pensam sobre o tema em pauta como podem, inclusive, dizer o que acham que o pesquisador deseja ouvir. O pesquisador, ao desconsiderar este fato, ignora as subjetividades e

o olhar do outro, dando ao seu olhar uma legitimidade baseada em dados de pesquisa que deslegitimam o diálogo. De acordo com Bakhtin (2003),

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (...) Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (p.295)

Ir ao outro significa abrir mão de expectativas e prejulgamentos para encontrar o não imaginável, para encontrar de fato o outro com toda sua subjetividade. Nesse movimento, o pesquisador passa a fazer parte da pesquisa em um processo de alteridade e dialogismo onde, segundo Freitas (2009), “a pesquisa passa da descrição e da compreensão do que o outro apresenta para um encontro maior que vai além.” (p.65). Esse encontro significa transformação mútua, principalmente pelo fato de me encontrar na pesquisa a partir da minha história pessoal que me leva a uma implicação com o tema e com os sujeitos envolvidos.

A autora continua explicitando esse pensamento, apontando para a importância do movimento exotópico na pesquisa:

O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar, para perceber o que ele percebe, mas retorna ao seu lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção. (p.65)

É importante esclarecer que pesquisa intervenção, pela qual opto com base no referencial histórico-cultural, não remete a uma via de mão única, na qual o pesquisador intervém na realidade pesquisada, mas a uma reflexão em parceria que promove mudanças em ambas as partes engajadas em pensar sobre o que nos toca pessoalmente. Minha implicação pessoal, que se justifica em minha própria trajetória de vida na educação, nas minhas influências familiares, na minha história enquanto professora, formadora e orientadora pedagógica, se constitui como uma atitude responsiva em relação às minhas próprias crenças sobre as transformações necessárias na educação nacional. Essa responsividade se dá, segundo Bakhtin (2003), a partir de um olhar ético para o mundo, implicando-se junto com o outro naquilo que nos mobiliza exatamente pelo fato de colocarmos em diálogo nossas diferentes dimensões humanas que compõem nossa unidade enquanto sujeitos.

A reflexão acerca da importância dos conceitos de alteridade, dialogismo, exotopia, polifonia, entre outros, aponta para a necessidade de construção de novas metodologias de

pesquisa, nas quais os sujeitos possam ser ouvidos sobre suas práticas culturais e sobre o que pensam e sentem, permitindo que as particularidades de cada cultura sejam percebidas e valorizadas, rompendo com a perspectiva dos discursos silenciados muitas vezes por nós mesmos enquanto pesquisadores imbuídos de teorias predeterminantes e valorativas.

Imbuída desse olhar, busquei estabelecer parceria, troca e confiança com os professores participantes desta pesquisa, construindo uma relação na direção do que propõe Freitas (2010) acerca da constituição de pesquisador e pesquisado: “dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa.” (p.17)

Essa postura responsiva foi percebida durante os relatos dos professores que, ao mesmo tempo em que se preocupavam em dizer coisas que julgavam interessantes para a pesquisa, se permitiam mergulhar em suas histórias, resgatando experiências que, a princípio, não parecem ter uma relação direta com o tema estudado. No entanto, ao entender que somos constituídos por diferentes dimensões que se entrelaçam e influenciam-se mutuamente, torna-se clara a importância das experiências, das aparentes insignificâncias nas narrativas.

Benjamin (1994) aponta para a importância dos detalhes, dos discursos que ficam silenciados, das situações que são camufladas, como o pó que vai para debaixo do tapete ou que se esconde nas dobras de uma cortina. A partir de suas contribuições, é possível pensar que as insignificâncias se tornam insignificantes ou não a partir do olhar do pesquisador. Assim, ao invés de me ater à história “oficial” da educação, busco as histórias de quem faz educação diariamente, as experiências que são silenciadas dentro de um sistema que não para suas engrenagens para olhar os sujeitos. Nesse sentido, eu entendo que só é possível promover mudanças estruturais a partir da reflexão com esses sujeitos em processos formativos. Nóvoa (2013) faz essa crítica aos modelos de formação docente, ressaltando a necessidade do papel central do professor nesse processo: “a formação de um profissional não se constrói por acumulação (cursos, conhecimento, técnicas), mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.” (p.91).

Sobre essa necessidade da formação se constituir a partir de experiências significativas, a educadora Stela Barbieri (2012) afirma que “quando nos tornamos mais informados, não significa que tivemos uma experiência em nossas vidas. Estar informado é relevante, mas não é tudo. É apenas uma camada para chegarmos ao conhecimento” (p.33). Assim, é possível entender esse conhecimento a partir de sua complexidade e subjetividade.

Na busca por essa reflexão, retomo as histórias de vida para entender a história da formação de professores a partir de vozes não institucionais. Dessa forma, não estou

interessada na história oficial, me aproximando mais da concepção de história de Benjamin (1994). Para esse teórico, cujas ideias são fundamentais para minha constituição como pesquisadora, a história oficial é contada pelos vencedores, ou seja, por aqueles que se encontram em grupos dominantes, de forma linear, como uma sucessão de acontecimentos marcados por fatos históricos, onde se camuflam as disputas, as resistências e os outros pontos de vista. Enquanto isso, muitas outras vozes são silenciadas por serem dissonantes, por trazerem a contrapalavra, por serem consideradas insignificantes. Pois são essas que me interessam, as vozes que partem das experiências individuais e coletivas dos professores, que resistem diariamente a um sistema conservador que não busca o diálogo e a autoria. Para chegar a essas vozes, é preciso ir ao encontro delas, como o arquétipo do arqueólogo, descrito por Benjamin, que escava cuidadosamente para achar peças valiosas que estão soterradas.

Venho buscando fazer o papel do arqueólogo benjaminiano através de alguns canais. Assim, além das conversas presenciais com professores, venho estreitando essas relações através de redes sociais, blogs, whatsapp, sites e e-mail, elementos constituintes da cultura contemporânea e marcantes nas relações atuais entre os sujeitos. Nesse movimento, percebo que os professores continuam fazendo relatos (em diferentes suportes), explicitando o que consideram importante em suas próprias vidas ao indicar um vídeo ou fazer uma postagem que remeta à sua história, suas escolhas, suas influências. Através desses canais de troca e contatos, me aproximo dos sujeitos e busco seus pontos de vista para compor uma história coletiva sobre temas relevantes para formação de professores.

Como trouxe no início deste trabalho, Benjamin (1994) chama esse movimento de buscar os outros pontos de vista de “escovar a história à contrapelo”. Ao escovar algo no sentido contrário do pelo, vemos o que ficou escondido por trás da ordem visível, possibilitando entender mais sobre esse “algo”. Nesse exercício de olhar o que está escondido por trás da ordem aparente, é possível entender as contradições, lutas, resistências que não apareceriam se recorrêssemos apenas à história oficial. É nesse sentido que busco ouvir os relatos de professores, investigando de que modo suas histórias fazem parte de uma história maior e que são elas mesmas vozes silenciadas escondidas nas dobras das instituições escolares.

É através desse exercício de olhar que trago para este trabalho meu diálogo com as histórias dos professores e professoras que participaram dessa pesquisa, construindo reflexões provisórias sobre os caminhos que essas narrativas me levam a trilhar no campo que relaciona formação de professores e cultura digital.

### 3 HISTÓRIAS DE PROFESSORES: UMA TRAMA COM MUITOS FIOS

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

*Clarice Lispector*

Colocar as histórias dos professores no centro da pesquisa sobre formação docente na sociedade contemporânea não significa apenas uma escolha metodológica. Como pude trazer no capítulo anterior, optar por realizar essa pesquisa, tendo como material principal os próprios professores com suas trajetórias e experiências, significa escolher um caminho teórico-metodológico que recoloca o sujeito no centro da pesquisa em ciências sociais em vez de limitar o olhar a fatos históricos, documentos ou observações supostamente imparciais.

Durante muito tempo, as pesquisas sobre formação de professores tiveram o cunho mais documental, marcado pela preocupação instrumental, como apontaram algumas leituras realizadas no âmbito desse trabalho e o estudo de Corrêa e Guiraud (2009), que afirmam:

A história da formação de professores no Brasil tem sido contada por meio de estudos que privilegiam fontes documentais de caráter oficial como a legislação nas esferas federais e estaduais, a qual trata da regulamentação sobre a formação de professores no âmbito da educação. (p.673)

Com uma preocupação em recolocar o professor no centro dessa pesquisa, sigo inspirada por Clarice Lispector, entendendo o tema estudado como um grande tapete composto por inúmeros fios entrelaçados e que ganham forma na trama, nas relações. Para entender esse tapete maior, vou aos fios (embora não dê conta de seguir todos) e, ao percorrê-los, encontro o outro e a mim mesma no passado, no presente e no futuro. Assim, cada história de professor se entrelaça com outras histórias e traz, em si mesma, vozes de muitos outros sujeitos que se fazem ouvir na convivência e no trabalho cotidianos, bem como me convida a olhar para minha própria trajetória, me reconhecendo como parte desse tapete.

### 3.1 Os fios: conhecendo os sujeitos

Ao longo da pesquisa, pude me aproximar de sete professores que tinham algo em comum: serem considerados, em sua comunidade escolar, pessoas engajadas na discussão sobre educação e cultura digital e desenvolverem um trabalho com os alunos que refletissem essa preocupação, apontando para uma tentativa de ruptura com os modelos dominantes de educação.

Todos os professores participantes dessa pesquisa foram indicados por pessoas conhecidas ou que já faziam parte do meu convívio profissional e/ou acadêmico, o que possibilitou uma familiaridade com os sujeitos e uma pré-disposição destes em participar do trabalho. O fato de serem “amigos dos amigos” promoveu uma maior confiança e liberdade para expressar o que pensavam e para se sentirem à vontade. Nessa rede de identificação e sociabilidade, descobri que alguns professores se conheciam entre si e fui percebendo que os encontros se dão também por afinidades.

Após um primeiro contato, explicando a proposta de pesquisa e convidando-os a participar, cada um escolheu o local que se sentia mais confortável para conversar e foi curioso pensar que, de todos os sete, apenas uma professora não realizou a conversa presencial na escola aonde trabalha, agendando nosso encontro num clube próximo à sua casa. Durante o convite, deixei claro que o local não precisava ser, necessariamente, a escola de atuação e o horário também não precisava estar atrelado ao seu tempo na escola. Diante disso, me pego pensando: será que a escolha pela escola como local da conversa configura uma relação de afeto e segurança? Ou será uma busca pelo conforto, uma vez que já é um local familiar e o trajeto até lá está garantido? Ou ainda um desejo do professor em me mostrar seu trabalho mais de perto? Sei que esse dado está sujeito a muitos fatores pessoais, no entanto achei importante pontuar essa questão, sinalizando a escola como o lugar privilegiado para praticamente todas as entrevistas, sendo uma escolha dos próprios professores.

O fato de a maior parte das conversas terem sido feitas na escola de atuação do professor contribuiu para que eu me aproximasse não apenas da história de cada um, mas de sua vida profissional e de sua relação com os alunos, acompanhando algumas situações pedagógicas na prática, o que foi muito rico para compor o meu olhar.

O grupo de professores entrevistado apresenta uma grande variedade tanto em relação à faixa etária (que varia entre 29 e 61 anos), quanto em relação ao gênero, tipo de escola (pública / privada), segmento de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio), disciplina ministrada (diferentes disciplinas curriculares e não curriculares), além, é claro, do percurso de formação que é individual e que se constitui a partir das experiências particulares.

Ao realizar as primeiras entrevistas, estava certa de que era necessário propor um nome fictício aos professores, pois, segundo minha crença construída desde meu percurso como bolsista de iniciação científica, uma pesquisa preocupada com a ética e a liberdade de expressão dos sujeitos deveria preservar suas identidades de modo que os sujeitos pudessem dizer o que pensavam sem correr o risco de uma exposição desagradável. Buscando uma autoria nesse processo, convidei cada professor a escolher seu próprio apelido de modo que essa não fosse uma escolha arbitrária, mas uma opção cheia de significado e de história para contar. Assim o fiz com as primeiras três conversas que realizei e fiquei encantada com o potencial revelador desses nomes que faziam sentido na história de cada professor. Foram esses apelidos que trouxe no texto da qualificação.

No entanto, ao entrevistar o quarto professor e convidá-lo, ao final da conversa, a escolher seu apelido, explicando-lhe o processo, fui pega de surpresa por uma pergunta simples e inquietante: *“Mas é obrigatório usar codinome?”*. Por uma fração de segundo me questionei e, apesar do elemento surpresa e da falta de reflexão aprofundada, pensei na incoerência entre optar por uma pesquisa que busca dialogismo e alteridade como fundamentos teórico-metodológicos, que valoriza a história do professor e suas experiências e, ao mesmo tempo, propõe disfarçar os nomes dos sujeitos em prol de uma suposta ética. Diante dessa rápida percepção, só pude responder na hora que *“não”*. Senti um alívio em não ter que *“obrigar”* os professores a nada e uma urgente necessidade em aprofundar essa reflexão e retomar a conversa com os três outros professores para deixar claro que eles também não eram *“obrigados”* e que poderiam sim usar seus nomes caso quisessem. O professor, de pronto, me devolveu sua resposta: *“porque eu não quero. Eu não tenho nenhum problema nessa pesquisa que eu não possa me identificar, inclusive o nome do colégio não tem problema! Se você falar assim ‘Rafael, eu vou precisar de um codinome’, eu vou criar um codinome”*.

Nesse momento, me comparei àquela professora estereotipada que obriga o aluno a fazer uma lista de exercícios sem fim ou produzir uma redação com um tema sem nenhum significado para o aluno, sendo o trabalho apenas burocrático para entregar à professora e obter uma pontuação para a avaliação formal. Em que medida preservar os nomes dos professores era, de fato, uma busca por uma postura ética? Será que valorizar a fala dos professores omitindo suas identidades é que não seria pouco ético? Será que omitir seus



nomes sem ao menos consultar o desejo deles é que não seria arbitrário? Essa questão continuou me incomodando e, durante as três entrevistas que se seguiram, contei aos professores que escolher um codinome era uma opção para quem preferisse ter sua identidade preservada e ficasse mais à vontade para que eu pudesse usar suas falas na escrita do trabalho. Para minha surpresa, todos os outros professores preferiram usar seus próprios nomes, dizendo frases, como: *“por mim pode usar meu nome mesmo”* (professora Luciana) ou *“pode ser Amália, sem problema! Não tenho nada pra esconder”* (professora Amália).

Tudo o que ouvi através das histórias dos professores me fez pensar muito sobre o papel de autoria que propomos ao professor em seu processo de formação e até que ponto essa autoria é real ou cerceada por obrigatoriedades e arbitrariedades. Se estamos falando de autoria nesse processo, de resgate de suas histórias, de experiências e aprendizagens significativas e da construção de novos caminhos para os processos de formação, realmente não me parecia coerente atropelar os professores com apelidos obrigatórios, ainda que cheios de significado.

Diante disso, retomei a conversa com os três primeiros professores entrevistados e dividi com eles essa questão. Dois deles disseram preferir seus nomes e outro abriu mão dessa decisão, pedindo que eu ficasse à vontade para escolher o que fosse mais interessante para a pesquisa, afirmando não ser uma questão relevante para ele. Diante disso, preservei os nomes nos relatos presentes nesse trabalho, solicitando, no entanto, manter a narração sobre a escolha desses apelidos, pois, ainda que tenha sido sugestão minha, não foram escolhas desprovidas de sentido e penso que valem à pena serem contadas aqui. Pelo contrário, cada apelido tinha uma escolha recheada de afeto e de história que também não pode ser descartada, pois fazem parte desse processo de pesquisa. Dessa forma, de modo a apresentar os professores que embarcaram nesse estudo comigo, trago um pouco do que conheci de cada um.

Começando a compor essa trama com diferentes fios, conversei, inicialmente, com um professor da escola particular aonde eu trabalho, chamado Igor. Cheguei a ele através da indicação de diferentes colegas da própria escola ao compartilhar meu tema de pesquisa, o que me motivou a procurá-lo, inclusive porque eu mesma já havia ouvido falar de seu trabalho inovador antes mesmo de iniciar a pesquisa.

Igor tem 38 anos e é professor de Ciências do Ensino Fundamental 2. Muito engajado nas questões que envolvem tecnologias na escola, foi convidado a participar de um projeto piloto: uma disciplina chamada Cientec (Ciências e tecnologia). O objetivo dessa disciplina era experimentar a construção de conhecimentos mediada pelos artefatos digitais, abarcando

as dinâmicas da cultura digital que os alunos vivenciam fora da escola. Segundo o professor, a proposta era criar uma disciplina que se configurasse da seguinte forma:

Igor: trabalhasse novas tecnologias como forma de trazer protagonismo ao estudante. Então, como oferecer tecnologias e, ao aluno, o manejo da tecnologia pra que ele possa construir seu próprio aprendizado, pra que ele possa expressar sua demanda por conhecimento e construir esse conhecimento facilitado pelo professor?

Além dos usos dos artefatos digitais, a disciplina era organizada como um game, no qual os alunos, em grupos, tinham missões a cumprir e, ao “passar de fase”, assumiam novas missões e ganhavam XP (pontos de experiência). Segundo o que ele me explicou, esses “pontos” não são como notas, uma vez que não determinam se o aluno está apto a “passar de ano”, mas simbolizam as conquistas realizadas no desenrolar das tarefas.

Ao expor meu tema de pesquisa e convidá-lo a participar, ele rapidamente se prontificou a contribuir, oferecendo suas aulas como campo de observação e se dispondo a participar de conversas. Além dos diálogos e da observação de algumas aulas, acompanhei também suas postagens em redes sociais, entendendo que esse é um campo onde nos relacionamos com o outro e expressamos nossas opiniões, possibilitando uma visão mais ampla sobre aquele sujeito.

Diante de meu convite para a escolha de um apelido, Igor rapidamente optou por Saci. O professor fez essa escolha afirmando que esse personagem marcou sua infância na escola, que lembrava muito o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Além do fato do Saci representar o brasileiro mestiço (fator de identificação para o professor), também o remonta à música de Jorge Benjor tocada por sua primeira banda<sup>6</sup>.

Além de Igor, retomei contato com Lindomar, professor de artes, atualmente com 53 anos, que foi essencial na minha pesquisa de mestrado por abrir espaço em suas aulas para o estudo de campo e por engajar-se nas propostas que, então, lhe foram feitas. Desde o mestrado, quando dava aula no projeto NAVE, Lindomar era apontado por seus colegas como um professor engajado e que buscava fugir aos padrões hegemônicos de educação. Ao sair dessa instituição, foi convidado a participar do projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais) e, atualmente, atua como professor de Artes no GEA (Ginásio Experimental de Artes). Nesse percurso, percebo que ele continua ocupando um papel de referência, sendo convidado a participar de projetos no Rio de Janeiro que se propõem inovadores no campo que relaciona educação e tecnologias digitais.

---

<sup>6</sup> Apesar da questão dos codinomes ter sido repensada, os codinomes escolhidos pelos próprios sujeitos me possibilitou conhecê-los um pouco mais, entendendo elementos de suas trajetórias que se mostraram marcantes através dessas opções.

Assim que expus para ele minha pesquisa de doutorado, convidando-o novamente a participar, ele prontamente aceitou. Buscou se envolver desde o início e me convidou para conhecer a escola em que está. Durante as duas visitas que fiz, pude, além de conversar longamente com ele, conhecer um pouco do trabalho e da relação que estabelece com seus alunos do Ensino Médio. Lindomar é muito ativo nas redes sociais e seu trabalho na escola “borbulha” no Facebook com fotos e vídeos das pesquisas e produções dos alunos.

Ao ser convidado a escolher um apelido, ele escolheu usar José, o nome de seu pai, afirmando que o mesmo foi uma figura fundamental de apoio a suas escolhas pessoais e profissionais, por isso gostaria de homenageá-lo. Essa escolha me tocou por sinalizar que as histórias de professores são recheadas de personagens e experiências fundamentais à constituição do professor não apenas pelo viés acadêmico e instrucional, ampliando a visão sobre formação proposta nesse trabalho.

O terceiro sujeito participante desse estudo foi integrado a essa trama de fios através da indicação de Tuca, amiga e integrante do grupo de pesquisa do qual faço parte<sup>7</sup>. Tuca<sup>8</sup> é doutora em educação e realizou sua pesquisa de doutorado em uma escola que abarca o projeto GEC (Ginásio Experimental Carioca), no Rio de Janeiro. Realizou seu estudo com a parceria da professora Silvia, de 61 anos, que leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 2 da escola. Engajada na construção de uma prática pedagógica significativa aos alunos contemporâneos, implicou-se no trabalho com tecnologias digitais, realizou conversas e reflexões sobre o assunto e modificou-se durante a pesquisa. Após meu contato, Silvia respondeu prontamente, demonstrando disponibilidade e interesse em conversar comigo sobre o assunto.

Durante a conversa, a professora escolheu o codinome Beija-flor, dizendo que a “flor” representa os alunos que estão se formando enquanto sujeitos na vida e o verbo “beijar” representa o papel polinizador do professor. Falou também de seu interesse pelas questões que envolvem a cultura digital e pelo ingresso no mestrado. Além disso, me indicou alguns blogs feitos por ela e vídeos que produziu com seus alunos, apontando como produções interessantes que poderiam contribuir para o meu estudo. Descobri, ao longo de nosso papo, que Silvia é amiga do professor Lindomar, o que me fez pensar que essa rede que nos une por temas de interesse é mais conectada do que eu imaginava.

O quarto professor a embarcar nessa trajetória comigo havia sido integrante do IJEC durante seu período de mestrado. Enquanto tivemos contato no grupo de pesquisa, ele atuava

---

<sup>7</sup> Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC) coordenado pela Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Oswald.

<sup>8</sup> Tuca é o apelido de Helenice Mirabelli Cassino Ferreira. Logo após doutorar-se, fez concurso para a UERJ e, tendo sido aprovada, integra hoje o corpo docente da Faculdade de Educação no Departamento de Estudos da Infância.

na rede pública, no Município do Rio de Janeiro, quando era possível ver seu compromisso e engajamento em pensar uma prática pedagógica, na área de Geografia, coerente com as novas demandas dos alunos imersos na cultura digital<sup>9</sup>. Durante esse período, eram muitos os relatos sobre ideias e usos inovadores das tecnologias digitais em prol da construção de um conhecimento mais crítico e autoral. Diante disso, o próprio grupo lembrou seu nome como um professor interessante para participar do trabalho.

Tendo pedido exoneração da rede municipal, Rafael foi contratado pelo colégio particular Santo Inácio com a encomenda de inovar o trabalho com tecnologias digitais, ganhando “carta branca” para propor e realizar projetos dos quais fala com muito orgulho em função dos resultados que o colégio considera muito positivos. Além disso, Rafael fez concurso para o Cap-UERJ, tornando-se professor do quadro da escola e dando continuidade às suas propostas que interseccionam educação e cultura digital.

Com meu convite, Rafael, o professor mais jovem entrevistado nesse trabalho, com 29 anos, foi aquele que me tirou da zona de conforto e me propôs a não usar codinome. Logo de início, mostrou-se disponível para me receber no Cap-UERJ, escola em que atua hoje, e para compartilhar comigo sua história e suas experiências pessoais e profissionais.

As duas professoras que conheci a seguir chegaram para mim como um presente. Ao conversar com Eloisa, uma integrante do nosso grupo de pesquisa que trabalha na Fundação Municipal de Educação de Niterói e que presta assessoria às escolas municipais, ela me contou sobre um trabalho de animação desenvolvido pelas professoras Luciana e Rosa com suas turmas de educação infantil em uma escola de Itaipu, bairro de Niterói. Como moradora de Guaratiba / Rio de Janeiro, pensei duas vezes antes de fazer o contato, mas resolvi tentar em busca de sujeitos parceiros para esse estudo, entendendo que nós buscamos a pesquisa, mas a pesquisa também se desenvolve e chega a nós como consequência do interesse de trabalho.

Ao entrar em contato com cada uma individualmente, tive dois retornos rápidos, disponíveis e solícitos, o que me deixou muito animada para atravessar a cidade e conhecer aquela realidade. A visita valeu à pena: Luciana (39 anos) e Rosa (45 anos) foram muito gentis e relataram suas trajetórias com detalhes, me oferecendo muitas possibilidades de refletir sobre o tema da pesquisa. Assim, depois de conhecer um pouco do trabalho e conversar com cada uma, retornei para casa com a cabeça cheia de histórias e reflexões.

---

<sup>9</sup> Rafael defendeu sua dissertação em 2014, cujo título é “De Mercator ao Googlemaps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia”. O trabalho se encontra disponível no site do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (Proped).

Por fim, recebi uma última sugestão de um orientador pedagógico da escola em que trabalho que tem sua atuação voltada para a relação entre educação e tecnologias. Como diretor do Instituto Oi Kabum e de parcerias com diversas escolas, ele conheceu muitos professores e participou de sua formação docente. Ao conversarmos sobre minha pesquisa, ele me indicou uma professora que atua em um Ciep na zona sul do Rio de Janeiro, me passando seu telefone. Mais uma vez, entrei em contato e recebi sua resposta positiva e interessada em participar do estudo. Amália, professora da sala de leitura, com 51 anos de idade e quase 30 anos de profissão na mesma escola, me recebeu com a alegria comum a quem está começando e, durante nossa longa conversa, se manteve também atenta na edição de uma animação produzida com os alunos, visto que a data combinada para a entrega desse material estava próxima.

Enquanto contava sua história, a professora Amália relatava o processo do trabalho com as crianças, como foi parar na sala de leitura e de onde surgiu seu interesse pelas tecnologias. Essa foi a última professora com quem conversei, mas, a cada entrevista, parecia que detalhes das outras conversas se iluminavam, formando uma teia de relações entre as diferentes experiências.

Ao analisar essas histórias e relacioná-las com outras situações de pesquisa, como observações em sala e trocas através de redes sociais, pude perceber que algumas falas e vivências, tramadas por esses fios, se mostraram interessantes para pensar o contexto atual da sociedade e a formação docente em tempos de cultura digital.

Apesar de muito diferentes, pessoais e peculiares, todas as histórias também tinham muito em comum e falavam de uma época, de uma escola, de paradigmas de educação, de uma relação com o conhecimento, de uma infância e de tantos outros elementos que constituem esses professores hoje.

### **3.2 O encontro dos fios: a relação com a tecnologia**

A vida, muitas vezes, anuncia o que a ciência irá descobrir.

*Regina Leite Garcia e Nilda Alves*

Assim como o ofício do arqueólogo, trazido por Benjamin (1995), minha tarefa de “escavar” as histórias com o olhar cuidadoso para enxergar as “reliquias” do passado me

possibilitou encontrar sinais de que as subjetividades que fundamentam a ação dos professores hoje foram constituídas desde muito cedo e continuaram a constituir-se ao longo de suas trajetórias a partir de muitas experiências formadoras, responsáveis pelo interesse demonstrado por eles e elas em repensar a escola e suas dinâmicas no contexto contemporâneo.

Assim, os professores convidados a participar dessa pesquisa tinham algo em comum: a afinidade com o uso de tecnologias digitais e um especial interesse e iniciativa em usá-las na prática pedagógica de um ponto de vista que rompe com a cultura escolar do silêncio,

[...] deixando-se interpelar, questionar e refundar por processos em que aquilo que fala e desafia a escola não são os aparatos da técnica, mas as incertezas do nascimento de outro modos de estar juntos, de outra sociabilidade e outra sensibilidade (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.141).

Os professores que se destacavam, em suas comunidades escolares, por uma prática pedagógica inovadora do ponto de vista tecnológico, também traziam para a prática pedagógica um olhar para a necessária transformação da escola do ponto de vista filosófico, buscando rever as concepções cartesianas de aluno, professor, conhecimento, ensino-aprendizagem de maneira a repensar o modo como tais concepções são colocadas em prática ainda hoje quando a palavra transborda por todos os lados, “projetando-se em oralidades e sonoridades, em literalidades e visualidades, a partir das quais, não apenas, mas especialmente, os mais jovens escrevem e compõem seus relatos, quer dizer, contam suas histórias” (Id., Ibid., p.141). Percebi, por seus relatos, que os professores sujeitos da pesquisa se mostraram implicados com a transformação social em busca de uma maior horizontalidade, colaboração, afetividade e diálogo nas relações. Segundo eles, a revolução que a sociedade vem experimentando a partir dos usos das tecnologias digitais em rede vem sendo fundamental para trazer essa necessária reflexão para dentro das escolas, possibilitando a construção de caminhos alternativos à escola bancária que, com sua tendência ao autoritarismo e ao verticalismo, não tem conseguido seduzir os alunos para o conhecimento.

Em minha dissertação de mestrado, foi possível observar que, para além dos artefatos em si, o que definia a prática do professor era a sua forma de entender o mundo, pois são suas crenças e percepções que fundamentam os usos que são feitos das tecnologias. Assim, elas, por si só, são instrumentos com possibilidades de diferentes usos, no entanto o fato de permitirem uma ruptura, transformando a concepção de conhecimento e de autoria, uma vez

que possibilitam a liberação da palavra e a distribuição dela de forma mais horizontal, possuem em si um potencial revolucionário.

Percebe-se, assim, que a reflexão sobre o papel das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem vai além de suas potencialidades técnicas. De acordo com Assis e Pretto (2008), “a incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e aprender” (p.80), pois não se trata dos artefatos isoladamente, mas dos processos que mudam, das novas sociabilidades que surgem, das concepções epistemológicas que se transformam, das relações com o saber que se alteram. Sobre isso, pontuei no trabalho de dissertação:

Essa nova “lógica” que chamo aqui de cibercultural prevê, assim como as experiências que os jovens vivenciam em suas práticas culturais, experiências de ensino-aprendizagem pautadas na horizontalidade, na criatividade, em uma nova percepção, em um novo modo de se relacionar com os saberes, mas que não serão determinadas exclusivamente pela presença das tecnologias em sala. (ROSA, 2011, p.80)

Pude perceber essa dinâmica cibercultural nas histórias dos professores pesquisados, sendo possível reconhecer que a formação do sujeito é composta por muitas dimensões que vão constituindo uma visão de mundo em que toda prática docente estará ancorada. Durante as conversas, pude notar o quanto esses sujeitos estavam vivenciando as transformações sociotécnicas da sociedade desde cedo, o que me parece determinante para a construção de um olhar sobre essa sociedade. O professor Rafael refere-se a isso, convidando a pensar sobre a questão geracional:

Rafael: Muito novo, com 8 anos de idade, eu ganhei meu primeiro computador. Com 10 anos, eu era fera no computador, em informática, jogos, games e tal. Desenhar no computador também eu gostava. (...) Eu com 8, 9, 10, 11 anos de idade, jogava muito no computador. Tinha ali, era sedutor demais o computador, os jogos de computador, o acesso e a gente com muita facilidade pra aprender, pra mexer.

Como se vê, a imersão nesse contexto tecnológico permitiu que o professor crescesse dominando os artefatos técnicos e construísse uma percepção e um sensorio característicos das dinâmicas da contemporaneidade. Santaella (2005) traz algumas contribuições para pensar sobre essas questões, quando explicita algumas mudanças nesse *sensorium* dos sujeitos.

No ciberespaço, a informação transita à velocidade da luz. As reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, ziguezagueantes na

horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela, na movimentação multi-ativa do ponteiro do *mouse* e na velocidade com que a navegação é executada. Não há mais tempo para a contemplação. A rede não é um ambiente para imagens fixas, mas para animação. (online)

Esse caráter de dinamismo próprio da cultura digital e também percebido no relato do professor Rafael me parece comum aos sujeitos que se interessam por práticas ciberculturais. De acordo com Almeida e Eugenio (2006), os sujeitos imersos nas transformações sociotécnicas da sociedade apresentam essa facilidade descrita pelo professor em fazer uso dos artefatos. Em artigo publicado no livro *Cabeças Digitais: o cotidiano na era das informações*, os autores salientam “a particular aptidão dos jovens de classe média dos grandes centros urbanos em fazer uso simultâneo de dispositivos eletrônicos, tais como telefone celular, computador, som e TV.” (ALMEIDA e EUGENIO, 2006, p.54)

Para além dos usos das tecnologias digitais, pude notar também uma pré-disposição de alguns professores participantes da pesquisa à curiosidade, à autoria e à experimentação, requisitos fundamentais a uma educação emancipadora que estariam implícitos nos usos cotidianos das tecnologias. Essa característica pôde ser observada quando o professor Igor relata uma experiência com seu pai na infância:

Igor: Eu, pelo menos, sempre me interessei por tecnologia, sempre gostei, sempre quis usar. Fico lembrando uma vez que meu pai comprou um radinho que, segundo ele, dava pra ouvir a torre de controle do aeroporto. E era um negócio com instruções assim em inglês, com vários botõezinhos e vários controles e não tinha manual de instrução nem nada. E eu não sosseguei enquanto não aprendi a usar aquele troço. Ficava mexendo nos botões, tentando entender para que cada um funcionava até resolver funcionar. Depois que funcionou, nem me interessei, porque não queria ouvir rádio, meu pai que queria. Mas eu queria saber mexer na coisa, eu queria saber fazer a coisa funcionar, entendeu?

Essa disponibilidade para agir, mexer, descobrir aponta para a presença de relações horizontais, em que se rompe com a hierarquização que coloca sujeitos em polos opostos e em relações desiguais. Assim, sujeitos autorizados a tentar, a descobrir pela experiência e a serem autores percorrem um trajeto de construção de conhecimento diferente do que comumente é valorizado na escola e, muitas vezes, fora dela também. O professor Rafael sinaliza essa forma de aprendizagem, quando comenta: “*simplesmente o computador estava ali e eu ia fuçando, mexendo, aprendendo, comprando jogo, pegando com o colega, aprendendo a instalar e por aí vai.*” Em outro momento, ele complementa essa fala, reforçando o caráter experimental e o processo de “tentativa e erro” no uso das novas tecnologias: “*meu contato*



*com computador foi tão fluido, nunca precisei fazer aula de informática, ninguém nunca precisou sentar e me ensinar nada.”*

Esse movimento de aprendizagem, que dispensa manual de explicações prévias, tem grande afinidade com a potencial configuração comunicativa presente no uso da Internet, uma vez que a conexão possibilita a relação horizontal entre os sujeitos conectados na rede. Nicolaci-da-Costa (2006) afirma que essa relação existe “porque a *lógica de rede* reza que qualquer ponto de uma rede tem o *potencial* de se conectar a qualquer outro.” (p.27). Diante dessa configuração, qualquer sujeito pode ocupar um lugar de autoria em seu processo de aprendizagem, especialmente conectando-se à Internet e tendo acesso a caminhos mais rápidos para alcançar a informação desejada, como salientou o professor Rafael. A autora, em outro momento de seu texto, complementa essa percepção, afirmando que “na internet o caminho é ida e volta: você recebe, mas você também dá. As ideias entram mas também saem. E isso faz uma enorme diferença. Isso é interatividade.” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006, p.43)

Esse modelo comunicacional que Lemos e Lévy (2010) denominaram como TODOS-TODOS, em oposição ao modelo massivo UM-TODOS, possibilita, além de colocar o sujeito no lugar de autoria em seu processo de construção de aprendizagem, o surgimento de novas relações com o conhecimento e uma nova percepção de tempo, uma vez que as dinâmicas se tornam mais rápidas e pautadas na troca de experiências práticas. Vale salientar, como denunciam diversos autores que buscam um pensamento ponderado sobre o tema, que a velocidade dessas dinâmicas também promovem uma fragmentação e um empobrecimento nas relações e produções de sentido. No entanto, embora seja fundamental que a pesquisa se debruce sobre esses aspectos, eles não foram abordados pelos pesquisados que se detiveram a desfiar suas falas em relação às potencialidades dos usos. Ainda de acordo com Lemos e Lévy (2010), “a nova potência da emissão, da conexão e da reconfiguração, os três princípios maiores da cibercultura, estão fazendo com que possamos pensar de maneira mais colaborativa, plural e aberta” (p.27), possibilitando percursos individuais de aprendizagem à medida que cada sujeito estabelece as conexões em função de suas necessidades e buscas pessoais.

Esse lugar de autoria na construção do conhecimento não é um tema novo na área de educação, uma vez que as propostas educacionais voltadas à formação de um pensamento crítico, complexo e relativizado já defendiam essas ideias há tempos atrás, muito antes do advento da computação e da Internet. Com a força das transformações trazidas pela cultura digital, parece que essa autoria ganha espaço e me pergunto: pessoas que vivenciaram desde

cedo essa autoria não teriam mais possibilidades de promover uma aprendizagem que valorizasse essas questões?

O professor Igor salienta o quanto esse caráter de autoria faz parte de sua personalidade ao pontuar a influência da TV na sua trajetória. Segundo ele, assistiu muito televisão durante sua infância e afirma que, apesar do caráter de massa e de contemplação que a televisão sugere, tinha uma interação por parte do espectador.

Igor: Eu brincava muito com a televisão ligada, com programa infantil, com o Bozo e nada disso me alienou não, não me tornei alienado até porque, naquela época, tinha muito programa, eu adorava isso, que ensinava você a fazer trabalho manual, sabe? Brinquedo com sucata, eu adorava isso, adorava!

Contrariamente às visões apocalípticas que consideram que diante da TV a criança acaba capturada pela mensagem, Igor, como um bom praticante, exercia a *liberdade gazeteira das práticas* (Certeau, 1994, p.19), encontrando brechas para dar vazão ao desenvolvimento da curiosidade, da experimentação e da criação. Em outro momento, o professor complementa que essa forma de lidar com o conhecimento através do uso das tecnologias marcou profundamente sua história e suas escolhas.

Igor: Acho que essa história da tecnologia na minha vida faz parte do que eu escolhi pro meu caminho mesmo. Essa coisa de trabalhar com jogos também, sempre gostei muito de jogos, de videogame, jogo videogame a vida inteira. Então, trabalhar com isso tem totalmente a ver com a minha história, com o meu interesse, com o que eu gosto de fazer.

Essas marcas dos usos das tecnologias na formação do sujeito e, conseqüentemente, em sua atuação como professor, também foi ressaltada por Lindomar, quando afirma: *“Eu sempre gostei muito de foto e vídeo. Eu dançava, né. Minha vida foi movimento, então é isso... trabalhava em televisão, o tempo inteiro olhando pra TV. Como é que eu vou fazer? Era o tempo inteiro isso.”*

Através dessas falas, pode-se perceber que a forma de estar no mundo contemporâneo é atravessada pelas mediações da cultura digital. Pensando nisso, retomo a questão geracional trazida pelo professor Rafael que complementa sua fala, dizendo: *“pela minha faixa etária, minha geração, eu sou nativo digital”*. O próprio professor problematiza esse termo quando continua sua reflexão, dizendo: *“inclusive tem gente que critica esse termo nativo digital porque há uma desigualdade no acesso, no uso etc., mas eu ainda acho que é relevante.”*

Sobre essa questão geracional, a autora Flavia Sollero de Campos (2006), em texto publicado no livro *“Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação”*, salienta a relação

imbricada entre as mudanças sociais nos seus diferentes âmbitos, sinalizando uma causalidade que leva às transformações naturais das dinâmicas sociais. De acordo com ela, “se as formas de vida se modificam, mudam também as condições subjetivas, não à maneira de uma causalidade mecânica, mas sim como expressão da própria dinâmica da vida social” (p.134). Exatamente por abarcar as subjetividades é que não podemos destacar, como consequência dessas transformações, uma homogeneidade. Ao contrário, a heterogeneidade e o compartilhamento de experiências em relações mais dialógicas e horizontais são algumas marcas dessas dinâmicas mediadas pelas tecnologias digitais em rede.

Entendendo que a heterogeneidade ganha espaço nessas dinâmicas, cabe pensar o que leva esses professores entrevistados a terem essa intimidade com as tecnologias e que fatores os levam a fazer usos emancipadores nas relações escolares. Vale ressaltar que considero que o termo *nativo digital* tem sua relevância quando olhamos do ponto de vista do contexto histórico. Autores como Santaella, Pretto, Lemos, Lèvy e outros já pontuaram a revolução que as tecnologias digitais vêm trazendo para a sociedade em diversos âmbitos, marcando um período histórico. No entanto, considerar apenas a questão geracional é desconsiderar as diferentes dimensões humanas que formam um sujeito a partir de muitos fatores, limitando a visão a uma percepção determinista.

Assim, considero fundamental entender que os sujeitos nascidos em meio a essas transformações são marcados por uma época e vivenciam um mundo diferente daquele existente antes das tecnologias digitais estarem presentes no cotidiano imbricadas nas relações sociais e no funcionamento das cidades. No entanto, penso ser importante relativizar essas influências, possibilitando encontrar a heterogeneidade desses processos de formação. Dessa forma, para além das influências do contexto histórico datado, enxergo um sujeito que se modifica na relação com os outros, nas experiências vividas, nas necessidades surgidas no decorrer da vida.

Gonçalves (2006), em seu texto “Nós e a Internet” problematiza essa questão geracional e traz a subjetividade para a cena do debate, afirmando que buscar uma suposta homogeneização “é supor uma homogeneidade subjetiva dos indivíduos que viveram durante aquele período, é supor uma espécie de semelhança geral de subjetividade que marcaria todos os indivíduos então existentes.” (p.236)

Ao reconhecer e legitimar as subjetividades e as especificidades, ficou claro para mim, na conversa com o professor Rafael, que os interesses pessoais e as relações estabelecidas com outras pessoas são fatores importantes para entender essa relação com a tecnologia. Além

do professor ter um interesse especial pela informática desde cedo, seu interesse por música o levou a se aproximar dos artefatos técnicos a partir da relação com um profissional da área.

Rafael: Eu fazia o arranjo no teclado pra ele, porque eu sabia tocar teclado e, em contrapartida, ele me ensinava a mexer com os programas, a fazer gravações etc. E aí eu comecei a pegar os programas, os softwares, comecei a comprar equipamento e eu gravava em casa, então eu sempre fiz gravação de banda, de músicas e tal em casa, tinha um home estúdio durante muitos anos.

Segundo o professor, essa relação permeada pelo interesse musical, foi fundamental para que ele se interessasse mais pelos programas e pelas possibilidades técnicas de criação e autoria. Novamente retomo esses termos, recolocando os sujeitos no centro de seus processos de formação e de ação no mundo.

Em contrapartida, outras falas de professores me levaram a perceber, ainda, que, apesar das tecnologias permearem as dinâmicas sociais e de fazerem uso delas no cotidiano, não tiveram, na infância, esse interesse. Esse distanciamento não se devia apenas a uma questão etária, visto que essas falas foram de professores de idades variadas (inclusive daqueles que caberiam na categoria “nativos digitais”) ou de acesso, pois alguns afirmaram ter contato com os artefatos desde cedo. Talvez a resistência ao novo pudesse ser uma pista para entender essas relações. A fala da professora Amália caminha nesse sentido e ela salienta a distância e a “frieza” trazidas por esses aparelhos de acordo com seu ponto de vista:

Amália: Eu tive muito tempo que eu mantive muita distância, especialmente computador, sempre achei uma coisa muito impessoal. Eu tenho contato com computador desde a época do XT e tudo o mais, eu sempre tive contato, tive amigos... (...) Eu achava um Ó digitar aquilo tudo no programa, salvar em fita cassete, passar aquele treco horrroso... Quando chegou assim o 286, 386, eu comecei a olhar com uma cara um pouquinho mais simpática, porque eu vi que aquilo ali podia atrair mais a criança. E aí foi nessa época, eu comprei... meu primeiro computador foi um 386.

A professora não fazia uso pessoal dos artefatos tecnológicos, apenas interessando-se ao perceber um potencial pedagógico, já como professora. Achei curiosa a justificativa para a resistência em digitar no computador, visto que, antes dele, apenas a máquina de escrever e a escrita manuscrita seriam caminhos para o registro e nenhuma das duas me pareceu mais “eficiente” do que o computador. Digo isso para trazer exatamente a noção de percepção e ponto de vista, pois eu, que nasci também imersa nessas transformações, não me imagino digitando essas palavras aqui sem o apoio do notebook que estou usando. Assim, são muitas as influências que levam um sujeito a fazer uso das tecnologias digitais e são tantos outros

fatores que definem a forma desses usos, tornando difíceis as generalizações e as visões deterministas.

Pude notar, também, o quanto a entrada no mercado de trabalho, que se aproveitou das inovações tecnológicas para favorecer sua produção, foi importante para que alguns sujeitos da pesquisa se aproximassem do uso dos artefatos, compreendendo algumas lógicas que fundamentam essas práticas, como a interatividade, a ideia de rede, de hipertexto, de velocidade e outras. A professora Silvia afirmou que sua relação com as tecnologias começa por esse percurso, no trabalho:

Silvia: Trabalhei 18 anos na Light e peguei a parte da tecnologia. Então eu, como secretária, tive que começar a mexer com computador. Foi um impacto, porque olha a resistência: Eu falei “ai, meu Deus, agora vou ter que fazer isso aí. Eu não, todas as secretárias! Mais surpresas, o computador chegando, a tecnologia chegando”. Tive que encarar, então aquilo me ajudou muito. Foi muito importante, então, quando eu passei pro Município e que saí da Light e fiz o concurso... Aí eu falei “poxa, vou utilizar isso que eu aprendi aqui, eu já tinha noção de computação.”

A introdução dos computadores no cotidiano e, posteriormente, o uso das redes de Internet promoveram profundas mudanças em diversos âmbitos sociais, como o profissional salientado pela professora Silvia. Sobre essa introdução das redes telemáticas na vida cotidiana e suas consequências, Almeida e Eugenio (2006) afirmavam: “A difusão da Internet comercial no Brasil nos situa diante de um conjunto de circunstâncias de profundas mudanças no âmbito das subjetividades e sua interação com as novas tecnologias.” (p.77)

A professora Luciana também traz sua experiência de uso das tecnologias através do trabalho e salienta o quanto foi importante esse contato, possibilitando que ela modificasse esses usos (e continue aberta a essas mudanças) também em sua vida pessoal:

Luciana: Trabalhava com administração de imóveis, então a gente tinha um programa específico lá e eu era a pessoa que trabalhava com esse programa. Nessa época, já usava para fazer os trabalhos da Faculdade. Aí, passei a ter computador em casa e aí foi aumentando essa relação e, hoje, eu faço muita coisa pela internet. Eu costumo dizer que, agora, o computador fica lá parado, né, porque agora eu faço pelo celular. Eu pesquiso, eu acesso a banco, coisa que eu não fazia... eu demorei para usar o banco no celular, mas agora eu acesso ao banco e a gente faz muita coisa, né.

Durante esse relato, a professora continua salientando a importância hoje das tecnologias em sua vida e afirma que essa relação foi o trampolim para os usos pedagógicos sem perder o olhar crítico e o cuidado com as relações sociais. Segundo ela, “*a gente se comunica e eles se comunicam também, né. Eu sei que isso, às vezes, acaba afastando um*

*pouco, aí a gente tem que ter esse cuidado, mas eu uso muito para isso: para pesquisar, para pesquisar aqui com eles e tá muito presente na minha vida*”. Além do trabalho, Luciana cita o papel da faculdade e da exigência pelos trabalhos digitados para uma familiarização com os novos artefatos digitais e com os processos de uso e participação da rede de Internet. Ao continuar seu relato, ela descreve melhor:

Luciana: Eu comecei acho que na época da faculdade mesmo, que foi quando eu comecei a ter o computador em casa, depois de um tempo, né. Lembro que eu fiz o curso de datilografia e eu tinha o computador em casa para usar no trabalho, mas eu usava o programa do trabalho aonde eu trabalhava e o computador para digitar os meus trabalhos. Até que chegou a internet para pesquisa.

Esse mesmo papel da faculdade pôde ser percebido também na fala da professora Rosa que conta: *“Quando eu entrei na faculdade, tinha que usar, né, não tinha jeito. Aí que eu fiz e-mail, comecei a usar. Foi assim, bem devagar. Agora eu uso muito mais. Agora eu gosto, antigamente eu tinha uma resistência, agora eu adoro.”*

Freitas (2006), em seu texto “A Internet na escola: desafios para a formação de professores”, questiona qual seria o papel das tecnologias digitais nesse processo de formação docente, indagando: “Que lugar o uso do computador e da Internet tem na formação inicial e continuada de professores?” (p.194). Para além de pensar em uma didática que abarque esses usos e prepare o professor tecnicamente para uma sala de aula que considere esses artefatos e suas possíveis dinâmicas, entendo, a partir das falas das professoras Rosa, Luciana e Silvia, que o uso exigido pela universidade possibilitou que elas se aproximassem do computador, entrando no universo da informática e atentando para suas possibilidades pedagógicas em um outro momento. Não estou afirmando aqui que apenas o contato com o computador e a Internet leva o professor a práticas inovadoras, mas que vivenciar as transformações sociotécnicas também pode possibilitar um entendimento de dinâmicas de relação e aprendizagem mais dialógicas, colaborativas e horizontais. Ainda segundo Freitas (Ibid.), essas tecnologias digitais “introduzem uma forma de interação com as informações, com o conhecimento e com as outras pessoas totalmente nova.” (p.195)

Entendendo que as tecnologias digitais e a rede de Internet foram entrando na vida em sociedade de modo estrutural, é interessante pensar como os sujeitos são levados a se apropriarem de seus usos, ainda que em ritmos e escalas diferentes. Esses usos que vão se “naturalizando” nas práticas cotidianas vão aparecer nas práticas pedagógicas dos professores com um novo olhar, considerando seu potencial transformador, autoral, crítico, colaborativo.

No entanto, antes de pensar sobre essas práticas, sinto que ainda preciso buscar entender melhor essas trajetórias para construir a constelação desse entendimento, percebendo as muitas dimensões dessa formação docente. Penso que, a partir de um olhar mais sensível que relacione as partes ao todo para entender esse tema considerando sua complexidade, poderei vislumbrar melhor estratégias de formação que, de fato, correspondam às demandas reais dos professores. Entendendo, como sinaliza Lévy (2007), que “o passado revive, pois jamais passou” (p.149), buscarei lançar meu olhar, no próximo capítulo, para essa teia de histórias, resgatando as infâncias dos sujeitos e compreendendo de que modo suas relações com a escola e com os outros constituem sua trajetória formativa.

#### 4 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: COMO ME TORNEI PROFESSOR?

Nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali.

*Manoel de Barros*

Ao buscar os diferentes processos formativos dos professores, foi impossível não resgatar a infância (a deles e a minha), afinal o mundo de cada um começa ali, como bem definiu Manoel de Barros.

Maturana (1998), em seu livro “Emoções e linguagem na educação e na política”, sensibiliza meu olhar para perceber que as experiências que os sujeitos vivem na infância e na juventude são estruturantes para que eles construam sua percepção de mundo e ajam nele em prol de suas reflexões e premissas. De acordo com ele, “há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude.” (p.29) Assim, as relações e os valores inscritos nas experiências da infância e da juventude têm um grande peso na formação dos sujeitos e nas suas escolhas em relação ao modo como se inserem e agem no mundo.

Entender as experiências desse período como fundamentais para a constituição do futuro professor me parece fundamental para pensar em estratégias formativas que considerem essas histórias, essas memórias e essas experiências. Bruno, Mattos, Schuchter (2016), ao refletirem acerca da formação docente, trazem essa concepção mais ampla de formação, partindo do “pressuposto de que não se forma o docente, mas sim o ser humano.” (p.230) Assim, o “ser professor” é intimamente entrelaçado com as muitas facetas do “ser sujeito” ao longo da vida, sendo constituído pela trajetória percorrida muito antes da formação institucional que habilita à docência.

Ao resgatar essas memórias, não busco um retrato do passado, uma vez que Benjamin (1994) me ajuda a entender que passado, presente e futuro se inter-relacionam na percepção dos sujeitos. Assim, a experiência narrada traz o que a memória resgata como significativo diante do contexto presente e é articulada, também, aos anseios de futuro. Dessa forma, ele diz que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’.



Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela lampeja no momento de um perigo.” (BENJAMIN, 1994, p.224)

No exercício de buscar as histórias individuais dos docentes, encontro a história coletiva “através da montagem, da reconstrução dos fragmentos e estilhaços do passado.” (KRAMER, 1993, p.49). Nesses fragmentos, encontro ecos de outras vozes, percebo outras emudecidas e me identifico nessa história social. Assim, esse exercício de “escavar” as histórias, buscando compreender os enunciados ditos e não ditos, inevitavelmente me convida a realizar esse mergulho em minha própria história. Ao ouvir os professores e olhar novamente para mim, construo um excedente de visão que me leva a perceber que muito do que vejo em mim hoje, como marcas significativas enquanto professora e orientadora pedagógica, reconheço como reminiscências da minha infância que se tornaram significativas através das mediações de minha mãe professora, que provocava minha fome pelo saber, e de meu pai radialista que me encantava com o valor das boas histórias. Outras pessoas também marcaram minha infância, tornando-se essenciais para a construção do sujeito que eu sou hoje dentro e fora da escola.

Ao realizarem um resgate da infância em busca dos processos formativos que marcam a prática pedagógica atual, os professores entrevistados sinalizaram algumas importantes mediações que eu organizei em dois itens neste capítulo: um deles traz a relação dos professores com a escola e o outro traz a importância de personagens essenciais no processo formativo, tornando possível perceber o que já apontou Paulo Freire: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (1996). Assim, olhar para o outro como legítimo outro nessa relação e no processo formativo me parece um percurso importante.

#### **4.1 A escola na infância**

Necessitamos de história com agá maiúsculo e das minúsculas histórias vividas e contadas no interior da cultura e da nossa vida, sempre social.

*Sonia Kramer*

Minhas memórias mais fortes de infância na escola me levam ao Colégio São Marcelo que, apesar de ser um colégio católico, se distanciava da rigidez característica da educação tradicional religiosa. Essa escola influenciou muito de minha visão de mundo e sou grata à minha mãe por essa cuidadosa escolha que foi tão estruturante em minha vida. Nessa escola, pude ser autora e experimentar uma prática pedagógica que tinha a preocupação em tornar o ambiente escolar significativo aos alunos (ao menos essas são as reminiscências que minha memória e meu coração têm guardado). Não me recordo de sentar em fileiras, mas de sentar em grupo, quando podia olhar nos olhos dos colegas em vez de olhar suas nuças e a figura do professor no alto de um tablado. Ali, aprendi a trabalhar em equipes, a ouvir o outro e a me colocar no lugar dele, negociando soluções para problemas coletivos. Identifico ali o princípio de meu olhar enquanto professora e do desejo em tornar meus alunos (e atualmente as professoras com quem trabalho) igualmente autores em seus processos de construção do conhecimento.

Souza (2007) diz que essa busca pela trajetória pessoal se constitui como “um conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida.” (p.7) Através desse olhar para minha própria relação com a escola na infância e para as marcas que essas experiências deixaram no sujeito que sou hoje, pude retornar aos professores, refletindo sobre seus próprios relatos. Nesse movimento de ir e voltar, pude perceber que essas “minúsculas” histórias, como diz Kramer (1993) na epígrafe, são constituintes do ser professor e de uma história maior que fala sobre a formação docente.

Através dos relatos dos sujeitos, pude observar que a escola pode ocupar diferentes papéis ao longo da vida dos alunos e que esse lugar é essencialmente ligado à relação e às interações que o estudante estabelece com amigos, com professores, com o conhecimento. De acordo com Maturana (1998), “colocamos a criança numa escola e ela cresce de uma determinada maneira que podemos ver por certas habilidades, que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades.” (p.60). Essas marcas da relação afetiva (positiva ou negativa) dos professores com a escola na infância apareceram nos relatos, surgindo como um elo que liga a infância ao desejo de se tornar professor. Minha intenção não é polarizar nem lançar um olhar maniqueísta, opondo experiências positivas a negativas, mas encontrar experiências que, inspirando ou gerando um sentimento de subversão crítica, parecem constituir o professor em sua identidade.

#### 4.1.1 “Era minha casa”: o professor e o encantamento com a escola

Esta que hoje sou, ainda me transformando, com aflições, alegrias, fracassos e algumas conquistas, tem ali sua raiz, assim como se prendem ao fundo do tanque os aguapés que boiam na flor das águas.

*Lya Luft*

Durante as conversas com os professores, pude perceber o quanto as experiências escolares inspiradoras na infância se tornam um forte alicerce que explica o prazer do professor por sua escolha pela docência. Através dessas experiências, a escola acaba por se constituir como os “aguapés” citados por Lya Luft (2014), formando uma base que faz o passado permanecer presente nas escolhas de hoje.

Igor, professor de ciências, sujeito dessa pesquisa, deixa claro esse elo ao afirmar: *“Minha relação com a escola vem desde que eu nasci, porque minha mãe é professora e ela era diretora de uma escolinha, então ela me levava para lá. (...) A minha vida inteira é escola, só sei viver na escola. Então tem uma relação muito boa”*. Para ele, a escola era uma continuação de sua casa, tornando-se um ambiente muito familiar, como salienta na seguinte descrição:

Igor: Nessa fase inicial da minha vida, a escola era uma extensão da minha casa mesmo, era um lugar que eu reconhecia, porque eu estava lá não só no horário de aula, mas depois. Então, eu estudava de tarde e, às vezes, ficava de manhã lá brincando, brincando só no espaço da escola. Às vezes, depois da aula, ficava lá até o anoitecer. Então, a escola sempre foi um lugar muito de brincadeira.

Penso ser fundamental destacar que a relação prazerosa do professor Igor com a escola de sua infância não está, de acordo com o que ele destaca em seu relato, necessariamente relacionada à aprendizagem formal ou às dinâmicas de sala de aula com a professora primária. O que ressalta de sua fala a seguir é o caráter familiar da relação dele com a escola: *“Minha avó não foi professora, mas ela trabalhava em escola, aí minha mãe e minha tia estudaram lá, as duas foram professoras e foram trabalhar nessa escola. Nasci nessa escola, fiquei por lá.”* Além desse aspecto afetivo, ele destaca outros mais sutis decorrentes do simples fato de estar na escola em tempo não formal, o que lhe permitia explorar o espaço escolar sem a tutela de nenhum professor.

Igor: Eu sempre morei em apartamento, nunca tive quintal. Então talvez assim essa necessidade de estar na terra... E a escola era uma casa, tinha um quintal enorme nessa casa. Então, ali eu passava praticamente o dia inteiro, minha mãe trabalhava lá, era lá que eu brincava, era lá que eu subia em árvore, lá que eu cavucava.

A figura da mãe professora, que coordenava a escola e que tornava o ambiente escolar “parte de sua casa”, marcou a infância do professor de tal modo que essa memória traz uma cena única, irrepetível: a experiência benjaminiana. Assim como o rei, descrito no texto sobre o omelete de amoras, que experimenta uma iguaria recheada de sabores subjetivos próprios do acontecimento (BENJAMIN, 1995), o professor Igor narra sua experiência que parece transbordar para além das palavras ao recuperar essas memórias. Assim, essa relação com a escola foi permeada por diferentes subjetividades que marcaram aquele menino e sua relação com a escola de sua mãe.

Essa relação afetiva com a escola foi resgatada por ele ao se ver em contato com situações de ensino-aprendizagem novamente, primeiro através da tutoria na universidade, e, depois, no trabalho docente em escolas. O carinho com que Igor traz o lugar da escola em sua infância aparece em suas defesas sobre a proposta pedagógica com a qual se identifica e em seu compromisso com a instituição em que trabalha, relacionando-se com o trabalho para além de uma visão apenas profissional, mas articulando as diferentes dimensões de sua vida, como salienta Bakhtin (2003) ao propor a indissociabilidade entre vida, ciência e arte. Com base numa concepção de escola como lugar de prazer, de ludicidade e de autoria, em função de sua experiência escolar, Igor identifica-se com uma proposta pedagógica menos conteudista, aproximando-se mais de uma concepção que valoriza a aprendizagem significativa e a autoria do aluno.

Segundo ele, era nos jardins daquela escola que aprendia, assim como as crianças aprendem nos quintais das casas, nas praças, na rua: experimentando. Fazer tentativas e criar novas coisas instigou sua vontade de saber e o estimulou a pensar em soluções para os problemas encontrados ou para atender seus interesses, como quando montou um terrário a fim de observar as minhocas e outros animais da terra. Segundo ele, “*ninguém me ensinou aquilo, eu queria fazer aquilo*”.

Perceber marcas dessa infância, em que se podia explorar e agir com certa liberdade no espaço escolar, na prática pedagógica atual do professor é um caminho interessante para pensar sobre como os sujeitos aprendem a partir de experiências que foram significativas e de que modo revisitam suas práticas ao olhar para o passado. Segundo Souza (2007), “o ato de

lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.” (p.19)

O professor de geografia Rafael também fala da escola de sua infância como se ela fosse uma “segunda casa”. Ao resgatar essa memória, ele explica esse sentimento, afirmando que, naquele ambiente, ele era tão valorizado como em sua casa. Assim, além dos aspectos formais da escolarização, a instituição valorizava outros aspectos que foram determinantes para garantir sua alegria em frequentar aquele lugar. Segundo ele, *“tinha muitas atividades que eu não via em outras escolas, que eu não via outros colegas tendo. E que não vejo hoje. Como, por exemplo, as atividades culturais, a liberdade pra o pessoal se reunir, ir pra uma sala específica e ficar tocando e montar uma banda na escola.”* Em outro momento, o professor complementa esse relato, dizendo: *“tinha várias atividades que eram na rua. Então era uma escola em que eu me sentia muito à vontade”*.

Ao citar a liberdade que tinha na escola, contrapondo à realidade de outros amigos que estudavam em escolas mais voltadas para a apropriação dos conteúdos curriculares, Rafael explicita um desejo de autoria por parte dos estudantes, reforçando o que muitos autores já sinalizaram acerca do mal estar sentido por alunos que estão imersos em práticas pedagógicas pouco significativas. Para Bruno e Pesce (2015), “há que se considerar que os estudantes não são (e nunca foram) passivos, mas ativos e participativos.” Diante dessa afirmação, fica claro o motivo da boa relação que Rafael estabelecia com a escola que, segundo ele, lhe dava a possibilidade de agir segundo seu próprio desejo.

Em sua fala, Rafael ressalta, ainda, o valor que a escola dava para seu jeito próprio de ser, o que lhe aumentava a auto-estima:

Rafael: Eu me sentia valorizado porque eu gostava de música, porque eu fazia amizade, porque eu era um menino que me dava bem com os professores, porque eu conversava sobre vários temas com os professores... eu me sentia muito à vontade na escola, me sentia muito bem na escola. Era minha casa, aquilo ali era minha casa mesmo.

Inserido em um contexto escolar em que os alunos não são entendidos como “tábula rasa” nem inseridos em um sistema de homogeneização das aprendizagens, Rafael pôde ser percebido pela escola para além da sua dimensão “aluno”. Seguindo uma visão bakhtiniana que entende o sujeito a partir de sua complexidade e inacabamento, a escola parecia valorizar as subjetividades que vão muito além da matéria a ser aprendida, considerando as muitas dimensões do sujeito. Kramer (1993) ressalta essa importância da escola perceber que, ao ser estudante, o sujeito também está imerso na sociedade, assumindo diversos papéis, agindo

cotidianamente e se formando de forma complexa. Ao elucidar essa perspectiva, a autora afirma: “o que configura a nossa humanidade é exatamente o fato de sermos sujeitos sociais, cidadãs e cidadãos ativos na história, mergulhados na e fazedores da cultura, prenes de tradição, de valores, de desejos, de sonhos, possuidores e produtores de linguagem.” (p.11)

Levando em conta a fala do professor Rafael, reflito sobre a possível relação entre essa consideração da escola com as diferentes facetas do sujeito aluno e seu posterior desejo de ser professor. Mais especificamente, um professor que, compreendendo a saudade do passado (BENJAMIN, 1995, p.105), toma consciência desse papel da escola e busca ampliar seu olhar também para os seus alunos.

O professor Lindomar, em seu relato, também resgata sua experiência escolar e aponta como marcante a percepção da escola para suas afinidades com a arte. Segundo ele, foi um professor de matemática que se tornou seu amigo que, ao perceber suas potencialidades, o levou para o teatro. Essa amizade se estendeu até quando ambos se encontraram em uma nova relação muito significativa: Lindomar deu aula no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) para a mãe desse professor de sua infância. Antes disso, Lindomar, o menino da escola pública que gostava de teatro, virou um jovem professor pelas mãos de seu amigo professor:

Lindomar: Foi aí que eu comecei a fazer teatro, que comecei a fazer dança folclórica, comecei a me apaixonar por pessoas, a amar, né? Comecei a me destacar como artista dentro da escola, dentro do colégio. (...) A escola tinha percebido e me colocou como tutor, como professor de dança da escola com 14 pra 15 anos.

Nesse processo, encontro um espaço que me parece fundamental para a formação humana: a autoria. Tanto o professor se mostrou autor ao perceber Lindomar para além da máscara do aluno e lhe possibilitar novos caminhos de escolha e atuação dentro da escola, quanto Lindomar pôde ir constituindo sua identidade a partir da abertura da escola para buscar suas escolhas sem que essas já se mostrassem predeterminadas. Kramer (1993) afirma que, ao serem limitados nas possibilidades de ser, os sujeitos se desumanizam e se automatizam nas engrenagens preestabelecidas do cotidiano. Nesse sentido, reafirma a necessidade de a escola buscar o lugar de autoria nos processos de ensino-aprendizagem.

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro. (p.83)

Dessa maneira, assim como Rafael, Lindomar teve a possibilidade de ter seu amor pela arte valorizado no contexto escolar. Segundo ele, *“o meu potencial artístico era valorizado nas atividades extraclasse, pois, nesses anos de estudo, participei da maioria das festividades da escola, dançando e cantando.”* Fruto de uma relação com a escola que respeitava sua individualidade, foi se constituindo, desde a infância, sua identidade de professor de artes.

Outros relatos de professores, além dos de Igor, Rafael e Lindomar, apontaram para a importância de mestres que marcaram suas trajetórias escolares na infância, tornando-se fontes de inspiração para a vida e, mais especificamente, para a escolha da profissão, deixando marcas em suas práticas pedagógicas. A professora Rosa, que atua na Educação Infantil de Niterói, afirma que adorava a escola e que, inclusive, *“chorava no dia que não dava pra ir”*. Destaca que gostava de suas professoras porque, com elas, *“aprendia fácil”*. É fácil entender esse sentimento de Rosa ao indagarmos: é possível não gostar de alguém que faz a gente aprender fácil? Lévy (1999) sinaliza que, em uma perspectiva humanista de educação, *“ninguém é ignorante, uma vez que toda vida implica e constrói necessariamente o conhecimento de um mundo”* (p.91). Essa percepção, assim como a relação das professoras primárias com Rosa, possibilita colocar o aluno no lugar de potencialidade, valorizando suas descobertas e conquistas e ampliando sua autoestima.

A professora de Português, Silvia, além de sinalizar a importância dos seus professores para a construção de uma relação de amor com a leitura, destaca a importância de uma professora específica de Espanhol, afirmando ter sido muito cativada a ponto de definir sua escolha profissional: *“Aquela professora foi, assim, uma referência e eu gostava tanto do jeito que ela dava aula, como ela ensinava... Dom Quixote, nós líamos, ela fazia teatro e aquilo ali foi me motivando tanto pra gostar de espanhol que eu acabei fazendo Português / Espanhol.”* Assim como Silvia, a professora Amália também encontrou na lembrança de uma professora uma inspiração que foi resgatada no magistério, orientando sua prática pedagógica. De acordo com Amália: *“Era tudo inspirado nas aulas dela. Eu comecei a botar sempre, desde que eu entrei, o que eu achava que era bom na escola, entendeu?”* Afirma, ainda, que teve o prazer de encontrar essa professora querida como diretora adjunta de sua escola durante anos, tornando-se colegas de trabalho na roda da vida.

Ambas as professoras se referiram ao jeito como suas professoras *“inspiradoras”* davam aula, apontando-as como fundamentais às suas próprias características como docentes em sala, hoje, com os alunos. Ao propor atividades que saíssem dos ditames dominantes que fragmentam alunos de professores, as futuras docentes se viam envolvidas em processos de

construção de um conhecimento mais autoral e complexo. Viver experiências na escola através da literatura ou do teatro, por exemplo, através de processos dialógicos e colaborativos, podem contribuir para os alunos compreenderem o caráter social, cultural e histórico do conhecimento, contribuindo para uma prática pedagógica futura que tenha essa concepção epistemológica como base para fundamentar as práticas pedagógicas. De acordo com Morin (1999), o conhecimento não está relacionado à transmissão de informações e sim à ideia de complexidade e inacabamento: “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”. (p. 104). Lévy (2007) complementa esse entendimento, afirmando que o conhecimento é fruto de “criação permanente, processo de exploração, devir coletivo, ideias de milhões de corpos vivos, expressão da diversidade da vida e dos mundos, distribuída por toda a humanidade.” (p.91)

Essa concepção de conhecimento está intimamente relacionada à ideia de autoria trazida anteriormente, uma vez que o conhecimento é construído a partir de sujeitos que olham de um ponto de vista e fazem escolhas, relacionando ideias e compondo uma constelação de saberes única. Dessa forma, entendo como um ato de responsividade (BAKHTIN, 2003) por parte do professor contribuir para que o aluno construa essa visão epistemológica e se sinta encorajado a trilhar seus próprios caminhos, subvertendo, quando necessário, uma ordem já estabelecida socialmente. Essa responsividade me parece ser necessária tanto do ponto de vista do professor com seus alunos na escola quanto do professor que forma docentes em instituições de ensino superior.

Assim, ao tomar consciência da multiplicidade que envolve a construção do conhecimento, problematizando o que é dado *a priori* e buscando a reflexão para além do que a sociedade nos tenta fazer ver, se constrói a responsabilidade sobre o próprio pensamento e sobre as ações decorrentes dele. Nesse movimento, nasce o pensamento crítico e reflexivo e passamos a agir não pela vontade de algo externo a nós, mas por escolhermos caminhos em função do que desejamos, considerando também nosso papel social. Nesse sentido, retomo a reflexão de Maturana (1998) que afirma que “a responsabilidade surge quando nos damos conta de se queremos ou não as consequências de nossas ações; e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos ou não nosso querer, ou não querer as consequências de nossas ações.” (p.33-34)

Diante dos relatos e da contribuição dos aportes teóricos, entendo a necessidade de uma revisão constante da prática pedagógica e das relações estabelecidas dentro da escola, buscando influenciar de forma positiva a vida dos alunos de modo que valorize suas



diferentes dimensões e possibilite a construção de um olhar para si e para o outro em direção a uma autonomia de pensamento.

Além da autoria e da concepção de conhecimento como construção sócio-histórica e cultural, outros relatos apontam para a importância das relações alteritárias entre professores e alunos, ampliando os vínculos sociais e afetivos e criando uma atmosfera mais horizontal e menos autoritária e hierárquica.

Pensando nesse aspecto, trago a fala do professor Rafael que conta ter tido um professor de religião que se relacionava com os alunos para além de sua matéria, oferecendo, gratuitamente, aulas de violão no contraturno para alunos interessados. Segundo Rafael, o professor *“dava aula à noite de violão pra quem quisesse, alunos de diferentes séries. Juntava todo mundo e fazia aula em grupo e a gente tocava o que a gente quisesse. Esse grupo que fazia aula de música era valorizado por isso na escola”*. Esse incentivo alimentou a construção de seu olhar para si mesmo, assim como sua relação, seu interesse e seu prazer com a música (segundo ele, especialmente a música na escola) que faz parte de sua vida até os dias de hoje, marcando sua atuação como professor em sala de aula. Por conta dessa motivação, buscou depois uma escola de música, mas diz não ter gostado por conta do modelo educativo mais linear, formalizado e autoritário, diferente da relação que ele tinha com a música na escola.

Bruno e Pesce (2015) contribuem para essa reflexão ao valorizarem relações mais descentralizadas na escola, afirmando que a ruptura que fragmenta alunos e professores em polos opostos promove uma aprendizagem distante da vida, dos interesses e das demandas reais dos estudantes. Para as autoras, o contexto sociotécnico favorece ainda mais o estabelecimento de relações mais horizontais uma vez que a interação em rede coloca todos os sujeitos em possíveis lugares de autoria.

Diante de um cenário cibercultural, de uma cultura digital e em rede que reconfigura e libera os polos de emissão e recepção, inserindo os sujeitos actantes, como quer Latour (1994), como parceiros, colaboradores e cocriadores de informações, conhecimentos, recursos e relacionamentos, parece-nos impróprio pensar e persistir numa educação centralizada (e centralizadora) no docente e descolada do estudante. (p.590)

Essa relação dialógica e mais horizontal pôde ser percebida também no relato do professor Lindomar que traz a lembrança de sua experiência com a escolarização, mesmo antes de entrar formalmente na escola, ganhando luz o papel de uma professora que, segundo ele, era vizinha de sua mãe.

Lindomar: Eu era muito pequeno. Nossa, lembrar isso... Dona Ida, meus amigos... Era um bairro super humilde, né, onde eu morava. Ela era professora, explicadora e ela me alfabetizou e era numa, assim... não era garagem não, tinha uma cobertura de telha de amianto, uma mesa comprida assim com uns bancos e a gente aprendia a ler com os cadernos (...) Tinha escola, mas eu não tinha idade pra tá na escola, não tinha essas escolas que tem hoje pra 4, 5 anos. Entrava na escola, eu acho, que com 6 ou 7 anos e eu ia fazer 5 e era didatura, né, década de 60. Então, era complicado e ela era mãe dos meus amigos, era uma pessoa íntima.

O papel de D. Ida deixou marcas importantes na relação de Lindomar com o conhecimento e com seu desejo em ir para a escola. A afetividade que, na infância, foi o ingrediente fundamental para produzir “a fome” de seus aprendizados, quando adulto se tornou tema de reflexão para sua prática enquanto professor, levando-o a tomar consciência da importância da relação afetiva do professor com seus alunos. Essa afetividade pôde ser percebida durante as visitas que realizei à escola aonde atua, quando foi muito interessante notar a forma como ele se relaciona com os alunos, preocupando-se com eles (não só com questões pedagógicas), e, conseqüentemente, a forma como os alunos interagem com ele, sendo carinhosos enquanto comentam empolgados sobre alguma atividade.

O afeto, no contexto narrado pelo professor Lindomar, pode ser entendido aqui também como fruto de relações alteritárias e dialógicas (BAKHTIN, 2003), uma vez que essas memórias fizeram com que ele buscasse essas relações na sua prática pedagógica. Assim, cabe pensar que o professor que considera seu aluno em suas múltiplas dimensões, respeita sua individualidade e busca o dialogismo entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender pode favorecer que os mesmos busquem uma atitude responsiva com o outro ao se tornarem também professores.

Essa relação dialógica e alteritária vivida na escola da infância, que resulta em uma responsividade na educação, pode ser percebida na fala da professora Luciana, de Niterói, que sinaliza a importância da escola na sua trajetória formativa: “*A escola sempre foi muito importante na minha vida.*” Luciana, ao refletir sobre esse resgate, identifica ali os fatores que inspiraram sua escolha pelo magistério e a consciência posterior de sua implicação política com a profissão. Segundo seu relato:

Luciana: Quando eu era criança, eu brincava de dar aula. Eu acho que começou aí, mas eu não tinha noção que já tinha começado essa vontade. Eu mesma não tinha essa noção dessa importância. E eu acho que teve mais a ver quando eu comecei a perceber que, com a educação, eu podia, de alguma forma, contribuir pra uma sociedade um pouco melhor, porque eu penso assim: se eu conseguir fazer com que uma dessas crianças tenha uma vida melhor, eu já estou fazendo o meu papel.

Ao assumir essa postura responsiva, Luciana assumiu um compromisso ético, estético e político com sua profissão (BAKHTIN, 2003) à medida que passou a implicar-se com a mudança na realidade de seus alunos. Ao ouvir o relato da professora, vejo que o caráter de transformação social através da educação só foi possível para a professora Luciana porque ela, através da sua experiência pessoal, teve a sua vida e sua percepção de mundo transformados a partir da sua relação com a escola. Luciana afirma que a escola foi fundamental para que construísse uma relação importante com a busca pelo conhecimento e com sua prática até hoje de estudar, fazer cursos e descobrir coisas novas. Diz, ainda, que foi através da relação com a escola que descobriu novas possibilidades para transformar sua condição de vida, investindo mais na perspectiva política de sua atuação enquanto docente. Em um relato emocionante, diz que essa experiência a leva, hoje, a tentar fazer essa diferença na vida de alunos e de outras crianças de seu convívio. Sobre essa sua história pessoal, ela narra:

Luciana: Às vezes, naquele lugar, principalmente aonde eu nasci, o destino era aquele, né? Ah, seu destino é ter filho, ficar ali, vai casar... até que esse ano eu consegui sair de lá. Já há algum tempo que eu compreendo isso, né, que eu não precisava ter aquele destino ali e não tive, fui atrás de outras coisas e é isso que eu tento falar pra essa menina: você não precisa ter esse destino aqui. Você escolhe, você tem que fazer a sua parte também, né. Eu sei que é difícil, porque, às vezes, você vai se esforçar e as coisas não vão acontecer, mas você precisa fazer, não precisa se contentar com isso aqui.

A professora Luciana cita especificamente uma sobrinha com quem procura, no cotidiano, compartilhar sua experiência e incentivar para que busque o conhecimento como forma de se tornar autor de sua própria vida, tendo autonomia para fazer escolhas em direção a uma busca de sentido da vida. Nessa busca, recorro a Freire (1987) que aponta para a beleza dessa busca pessoal de (trans)formação e autoformação, afirmando que somos seres humanos únicos. A partir dessa tomada de consciência e construção do seu percurso individual, a professora Luciana produziu um vídeo sobre sua própria formação, sua relação com sua família e suas escolhas que a levaram a ocupar o lugar central nas decisões sobre sua própria vida.

Esse compromisso político também foi percebido durante a conversa com a professora Silvia que dá algumas pistas da origem dessa implicação na sua relação com a escola pública na infância. Apesar do prazer em frequentar a escola e de uma aparente boa relação, o sistema público e suas fragilidades fizeram Silvia realizar desvios que acabaram por ser fundamentais na constituição da professora que é hoje.

Silvia: Eu estudei em escola pública e minha família é de classe média. Infelizmente, eu tenho uma lembrança assim muito forte do meu primário, que eu adorava a escola, Escola Presidente Kennedy, lá no bairro do Riachuelo. Eu estava assim empolgada, amando a escola... minha professora ficava grávida e nós ficávamos sem professor. Então, isso me marcou muito. O meu primário foi muito prejudicado por essa questão. Quando eu estava envolvida, progredindo, a turma toda, a professora ficava grávida, ia ter neném. Às vezes, não tinha pessoa e, às vezes, botava uma outra pessoa que não havia uma empatia com a turma. Eu era até uma das melhores da turma, mas eu me sentia muito fraca e o meu objetivo era passar pro Colégio Pedro II. Eu tive que fazer o chamado pré-admissão e admissão. Então, eu continuei na escola pública e a minha tia pagava, no contraturno, pra mim, um curso que nem existe mais, Joaquim Nabuco, em que eu ali comecei a fazer reforço de tudo que eu estava deficiente na escola e, graças a esse curso particular, eu passei no Pedro II.

Durante todo o relato, Silvia falou pouco de sua experiência escolar inicial, na infância, remontando a ela apenas para ressaltar seu desejo de estar no Pedro II, entendendo essa instituição e os Colégios de Aplicação como referências no ensino público. Ao longo da narrativa, fica muito claro o quanto sua primeira relação conflituosa com a escola se torna um pontapé para seu desejo de contribuir para a educação. Segundo ela,

Silvia: Comecei a despertar o interesse pra educação com esse trabalho de fazer algo de bom pra educação, pras crianças. Você sabe que a realidade que você ouve, que eu enfrentei no curto período que eu fiquei no primário... Eu falei “gente, não é possível, tem que ter uma mudança nisso”.

Essa indignação com a desvalorização da educação nacional encontra raízes em sua experiência inicial com a escola pública e em seu desejo de tornar essa escola qualificada e coerente com as características da sociedade atual e as demandas dos alunos contemporâneos. O relato enxuto da professora Silvia sobre sua relação com a escola na infância, apesar de meu retorno ao tema, leva meu olhar a compreender o valor que ela dá para sua implicação atual com a educação, quando ela retoma a narrativa de sua participação em projetos experimentais do governo e sua crença na mudança. No entanto, a profundidade ou tempo do relato não se constitui como um indicativo para meu olhar, uma vez que entendo que “o não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.” (SOUZA, 2007, p.4)

Como salienta Bakhtin (2003), o não-dito, o silêncio, os gestos, as onomatopeias e outras expressões (inclusive corporais) são enunciados que se comunicam com o outro através da linguagem e, por isso, precisam ser consideradas no diálogo. Assim, entendo que perceber essa complexidade na comunicação humana e na constituição dos sujeitos é fundamental no âmbito da pesquisa, nas práticas escolares e na formação de professores.

Ao refletir sobre todos esses relatos, compreendo que os processos de formação docente não podem desconsiderar a relação dos professores com sua profissão e suas demandas que se constituem como resultados de histórias que parecem trazer os ecos da infância e das relações estabelecidas ainda no contexto escolar. Diante disso, trago um outro grupo de relatos que me levam a deslocar meu olhar das experiências em escolas que valorizam o indivíduo em sua complexidade, possibilitando uma autoria por parte dos sujeitos, e levar para outras práticas pautadas em concepções que desconsideram o sujeito em sua inteireza, gerando outras relações com a escola não necessariamente prazerosas.

#### 4.1.2 “Eu era mais um”: as marcas da educação bancária

Tempo das boas intenções com que se pensava educar uma criança: aos onze anos, porque, segundo meu pai, não tinham conseguido me disciplinar na severa escola, nem em casa eu aprendia as prendas domésticas nas quais minhas primas e amigas brilhavam, e por ser de modo geral inquieta e rebelde, me colocaram num internato onde muitas filhas de amigos estavam. Era de bom-tom, disseram, era por amor, explicaram, lá eu aprenderia tudo o que me faltava, protestaram. Era “para o meu bem”.

Todas as coisas dolorosas, entediantes,  
os castigos, as obrigações,  
pareciam ser para o meu bem.  
(A alegria não contava muito quando  
se tratava de educar uma criança).

*Lya Luft*

A falta de alegria na educação das crianças denunciada pela história de Lya Luft (2014) é um relato comum a muitos alunos que experimentaram uma escola voltada para o conteúdo, para a disciplina dos corpos e mentes, para uma relação hierárquica, vertical e autoritária entre alunos e professores. Nessa mesma perspectiva, Garcia e Alves (2000) também sinalizaram “um dos mitos escolares mais difíceis de superar: a criança para aprender

precisa estar quieta, pois o corpo imóvel permite que a mente se mova melhor” (p.88). Essa falta de alegria dos corpos imóveis é decorrente da falta de liberdade para o aluno pensar, se expressar, construir conhecimento significativo e ser autor em seu processo de aprendizagem.

Sem dúvida, essa crítica vem sendo feita por inúmeros autores da área da educação há décadas, tendo em vista contribuir para uma pedagogia em que o aluno seja autor em seu processo de construção de um conhecimento que não é dado como acabado e pronto para ser transmitido. Paulo Freire (1987) denuncia a intenção política por trás dessa educação que ele chama de “bancária” em que o aluno é apenas um depósito de informações, sendo moldado a partir de um projeto de nação que mantém uma lógica entre dominados e dominadores. Segundo ele, “esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.” (FREIRE, 1987, p.63)

Ao refletir sobre a relação entre esse projeto nacional e a manutenção de um *status quo* que opõe dominados e dominadores (contexto no qual as instituições escolares estão inseridas), Lévy (2007) explicita um aspecto relevante: a comunicação, dentro desse projeto de nação, continua a assumir um caráter massivo ainda em tempos de cultura digital:

Os sistemas de governo ainda utilizam majoritariamente técnicas de comunicação molares. (...) De modo geral, só se serve da informática com o objetivo de racionalizar e acelerar o funcionamento burocrático, raramente com o objetivo de experimentar formas de organização ou de tratamento da informação inovadoras, descentralizadas, mais flexíveis e interativas. (p.61-62)

Maturana (1998), ao se referir à experiência do Chile, afirma que esse projeto de nação se baseia na negação do outro, em prol de que um lado apenas saia vencedor, subjugando o outro. Segundo o autor, este se constitui como “um projeto nacional fundado na disputa e na negação mútua, sob o convite à livre competição.” (p.14)

Esse olhar para as relações de poder também é trazido por Garcia e Alves (2000) no seu texto “Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo”, quando as autoras salientam o caráter político que atravessa as escolhas feitas para definir o que é relevante ser ensinado nas escolas. Elas denunciam que essas escolhas tendem a manter a dinâmica das relações sociais e da organização da cidade, afirmando:

Quando a escolha para o que podia/devia entrar na escola como conhecimento a ser aprendido, era feita buscando o que era conveniente ou não aos que iam aprender, decidido a partir de critérios exteriores a eles próprios e a partir da autoridade de

alguém que se considerava e era reconhecido em posição de fazer a escolha. Escolha que privilegiava aspectos morais que levassem à manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre a teve, servindo para formar pessoas subordinadas a ordens sociais prescritas. (p.86)

De acordo com Kramer (1993), “a teoria é sempre comprometida com o ponto de vista de uma classe determinada.” (p.28). Assim, uma escola que possibilita a reflexão e o pensamento crítico contribui para o empoderamento de uma geração que passa a questionar a ordem estabelecida e a buscar algo novo mais coerente com outros projetos de sociedade emergentes. No entanto, a concepção bancária citada por Freire (1987) ainda prevalece nas escolas, marcando os sujeitos, sua relação com o conhecimento e seus modos de agir no mundo. Apesar dessa predominância, há sempre a resistência que pressiona interna e externamente a escola a se modificar.

Sobre as pressões internas, recorro a Freinet (2004) que sinaliza a natureza curiosa e exploradora dos seres humanos que, apesar da formação escolar, buscam modos de subverter e dar vazão a essa busca natural. Em um dos textos de seu livro “Pedagogia do bom senso”, o autor cria uma metáfora em que pedagogos constroem cientificamente uma escada “que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento” (p.11). Após essa minuciosa construção amparada por um conhecimento científico acerca da infância e da aprendizagem, as crianças subiam seguindo a orientação do pedagogo. No entanto, diante da sua ausência,

apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomando fôlego nos patamares, os indivíduos que a escola marcara suficientemente com sua autoridade, como os cães de pastor que a vida treinou para seguir passivamente o dono e que se resignaram a não mais obedecer ao seu ritmo de cães transpondo matas e atalhos (p.12)

Sobre a dicotomia entre a necessidade natural do ser humano de aprender e a artificialização que a escola muitas vezes estabelece para “ensinar” os alunos a partir de situações descontextualizadas e sem sentido, a autora Madalena Freire (2007) afirma que a busca pelo conhecimento não deve ser reduzida a uma preparação para a vida, pois ela é a própria vida em ação cotidianamente. De acordo com ela, “o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam.” (p.15)

Além desse caráter social dos sujeitos em interagir no mundo, dando sentido a ele, as transformações que a sociedade vem vivendo em função da inserção das tecnologias digitais nas dinâmicas sociais também vêm pressionando a escola a repensar sua organização, suas

relações, suas concepções. De acordo com Bruno e Pesce (2015), “ignorar que é neste cenário que vivemos e nos (trans)formamos e que, portanto, modificamos as formas de relação com tudo e todos, tem causado sérios danos à educação de nossas escolas/ estudantes/ docentes.” (p.595)

As marcas dessa escola apareceram nos relatos dos professores sujeitos dessa pesquisa. Segundo a professora Amália, que trabalha na sala de leitura:

Amália: Era chato ficar na escola desde pequena. Eu sou agitada, eu não aguento ficar muito tempo sentada. Ficar 4, 4 horas e meia numa sala, pra mim, é um desespero. Além disso, eu era muito tímida, então, se alguém me chamasse na frente, eu chorava. Então tinha umas coisas assim que aquilo ali era meio sufocante pra mim.

Essa fala já aponta para as características e crenças dessa escola: o foco é o professor e as mentes precisam ser desenvolvidas em detrimento do corpo. Assim, o corpo fica quieto, parado para que a “inteligência” possa ser trabalhada. Além disso, ela ressalta a característica dessa sala de aula que é organizada em fileiras em que todos os alunos olham para o mesmo lugar: o professor, entendendo que é dele que sairão os conhecimentos necessários a serem “depositados” nos alunos. Ocupar o lugar da frente significa, assim, ter um grande destaque na aula, quando todos os olhares se voltam para você, afinal, você está assumindo o lugar físico do professor.

Ranciére (2007), autor do livro “O Mestre Ignorante”, chama atenção para a relação desigual na sua origem entre professor e aluno. Segundo ele, ainda que o discurso seja para a igualdade, a desigualdade é fundante nessa relação, uma vez que a posição de ensinante e de aprendiz já supõe uma relação de hierarquia e poder que não é possível de ser superada. Dessa forma, ele propõe uma reflexão em direção à outra concepção de escola. Segundo ele, “quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes.” (p.11).

Essa relação explicitada pelo autor pode ser percebida no relato do professor Rafael que narra sua experiência, segundo ele, traumatizante, quando sua mãe decidiu trocá-lo de colégio durante o Ensino Médio: “*ela queria me botar em um colégio em outro bairro, na Tijuca, mais forte, uma educação mais forte e tal, que fosse ter uma cobrança maior, que fosse me botar pra estudar.*” Segundo ele, a troca de uma concepção mais humanista para outra com foco no conteúdo e na relação hierarquizada foi uma mudança difícil de se adaptar.



Assim, sair de um espaço em que Rafael era convidado constantemente a deixar seus rastros (BENJAMIN, 1994), sendo autor ao agir e interagir cotidianamente na escola, e ir para outra escola em que não havia esse espaço, já que a proposta era que todos entrassem na “máquina” educacional para saírem homoganeamente moldados e prontos para o vestibular, foi uma experiência emudecedora para ele.

Na nova escola para a qual Rafael foi levado, possivelmente ele se sentia como no quarto do burguês descrito por Benjamin (1994):

Se entrarmos num quarto burguês dos anos 1880, apesar de todo o “aconchego” que ele irradia, talvez a impressão mais forte que ele produz se exprima na frase: “Não tens nada a fazer aqui”. Não temos nada a fazer ali porque não há nesse espaço um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios. Esses vestígios são os bibelôs sobre as prateleiras, as franjas ao pé das poltronas, as cortinas transparentes atrás das janelas, o guarda-fogo diante da lareira. (BENJAMIN, 1994, p.117)

Não havia nada a ser feito ali, pois tudo já estava pronto. A ele, cabia enquadrar-se ou não na proposta. Sobre a relação desigual entre alunos e professores, ele contou que “*o professor ia entregar a nota de matemática e entregava em ordem de nota, da nota mais alta até a mais baixa e acontecia da minha nota ser uma das últimas.*” Essa relação marcada pelo autoritarismo, pela exposição e até pela humilhação provoca traumas, mas, apesar do pouco espaço para ação, é preciso considerar as subversões realizadas pelos sujeitos imersos nessa cultura escolar, utilizando de táticas de resistência e subvertendo a ordem estabelecida (CERTEAU, 1994). Assim, essa resistência também pôde ser percebida na fala posterior de Rafael: “*estava cagando para aquilo ali... Era uma cobrança muito forte e eu já sabia que eu queria fazer História, Geografia ou Música.*”

Essa disputa de poder que envolve a ação do opressor e a tentativa de resistência do aluno oprimido tinha consequências práticas, como a narrada por Rafael: “*Eu não ia fazer o simulado e minha nota era zero, não era tipo ‘faltou’, era zero, último lugar. Estava lá na porta da escola, ‘Rafael zero, último lugar’*”. Apesar de buscar não se importar e de seguir em frente com apoios de professoras particulares e concluir a escolaridade, Rafael sinaliza as marcas profundas que essa escola deixou em sua vida:

Rafael: No 3º ano do Ensino Médio, fui parar num psicólogo, porque eu não aguentei a pressão. Então, foi traumatizante. (...) Eu passei alguns anos sonhando que eu ainda estava na escola, de que eu era aluno do colégio<sup>10</sup>, de que eu não tinha terminado o Ensino Médio, que eu tinha que fazer a faculdade enquanto terminava o Ensino Médio porque eu fiquei devendo alguma coisa na escola... preso ali.

<sup>10</sup> Apesar do professor narrar o nome do colégio, optei por não expor em função de um cuidado ético com a instituição.

Garcia e Alves (2000) denunciam o caráter excludente quando a escola considera como valor apenas o conteúdo que o estudante consegue absorver de forma pouco ou nada ativa, ao invés de compreendê-lo em sua complexidade, valorizando a heterogeneidade. Desse modo, nesse modelo de educação, “são excluídos os alunos e alunas que não atingem o padrão estabelecido como norma na escola.” (p.92)

Maturana (1998) salienta que essas práticas escolares pautadas na competição, partem da negação do outro caso ele não atenda aos padrões exigidos e entendidos como esperados para todos. Segundo ele, “a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro.” (p.13) Assim, ao desejar que o outro se modifique para se enquadrar às regras escolares pautadas na aquisição de um conteúdo definido previamente, a escola, em ações desrespeitosas, nega a subjetividade de seus alunos e não os aceita como são. Uma das consequências disso é o próprio aluno não se aceitar, buscando anular-se para se enquadrar ao padrão esperado, uma vez que deseja o sucesso e a permanência nesse sistema. Sobre essa questão, o autor afirma que “uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.” (p.31)

Esse foco no conteúdo que promove negação ao invés de aceitação do outro coloca o sujeito aluno em um lugar de pouca importância no processo de aprendizagem, gerando relações como a descrita por Rafael. Essa aprendizagem que não produz sentidos e não é significativa para o aluno tem sua base na escola moderna e tecnicista fundada com o pensamento iluminista e cartesiano. Segundo a educadora e pesquisadora Telma Weisz (2009) acerca desse tema, “a escola que nasce junto com a linha de montagem industrial (...) espelha-se no modelo de parcelamento da produção: cada professor passa a ser responsável apenas pelo pedaço de conhecimento que deve transmitir.” (p.119)

Essa fragmentação sinalizada pela autora pode ser percebida em várias dinâmicas escolares: na organização curricular das disciplinas por tempos de aula e dos conteúdos, na serialização dos alunos, no agrupamento por salas de aula, nos modos de avaliação, entre outros. Gallo (2000) também se dedica a essa reflexão sobre a influência da fragmentação na educação até os dias atuais ao afirmar que “a realidade do ensino contemporâneo é a *compartimentalização do conhecimento*, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*” (p.21)

Diante desse cenário, torna-se cada vez mais urgente uma necessária reflexão acerca da formação docente de modo a ampliar as táticas de resistência a esse modelo fabril de escola, instaurando novas práticas que considerem o aluno e a complexidade do contexto

contemporâneo, construindo relações mais dialógicas e alteritárias. Para além do projeto de nação que funda um projeto de educação que visa manter o modelo dominante, as engrenagens sociais cuidam para que os sujeitos imersos no processo, como autômatos, sigam o curso predeterminado e essa prática automatizada cria barreiras cotidianas para a subversão do sistema. Maturana (1998) reflete sobre essa dificuldade ao dizer: “é por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já ‘viveram de um determinado modo’ quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande.” (p.61)

A professora Luciana, que trabalha com Educação Infantil, chama a atenção para essa falta da escola em perceber a complexidade do conhecimento, expondo sua marca cartesiana ao dividir o conhecimento ao máximo no sentido de entender as partes para, depois, compreender o todo, justapondo o que se aprendeu. Ao narrar sua mudança (proposta por seu pai) para uma escola preparatória, visando o vestibular, Luciana sinaliza uma maior cobrança e a fragmentação das disciplinas. Durante seu relato, resgata essa experiência: *“Eu lembro que eu tinha matemática na escola e eu passei a ter matemática dividida em três matérias. Eu tinha álgebra, aritmética e geometria. Gente! Eu nem sabia que tinha isso tudo dentro da matemática!”*

Essa fragmentação do conhecimento em busca da especialização, segundo Morin (2000), “conduz, ao mesmo tempo, ao risco de hiper-especialização do pesquisador e ao risco de ‘coisificação’ do objeto estudado.” (p.67) Dessa forma, olhar para o objeto de estudo sem um olhar sensível que relacione a parte às outras partes e ao todo é tratar o objeto como “coisa”. De acordo com Gallo (2000) acerca dessa fragmentação,

A disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder. O saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. (...) No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo secreto de dominar o mundo. (p.23-24)

Sobre a luta por dominação do conhecimento e sobre a fragmentação decorrente da disputa por esse poder, lembro-me quando, no meu Ensino Médio, me vi e a meus amigos sendo divididos em classes escolares diferentes em função de rendimento por nota. Dessa forma, os alunos que eram colocados na turma 1001 apresentavam notas melhores em relação aos alunos da turma 1002 e, assim, sucessivamente. Essa busca por uma homogeneização é característica dessa escola pautada nas linhas de produção que, ao final, preza por uma igualdade entre todos os produtos, atestando qualidade técnica e uniformização.

O professor Lindomar se ressentia de todas essas práticas que envolvem uma relação arbitrária entre alunos e professores, afirmando: *“Era um período que a gente entrava na escola e tinha que cantar hino nacional, ficava de castigo de frente pra parede, ajoelhava no milho, eu tinha todas essas coisas... era horrível.”* Ao olhar para esse quadro, retomo a ideia de complexidade que já foi citada neste trabalho, considerando inevitável perceber a necessária transformação das concepções e práticas escolares em direção a uma percepção de mundo, de conhecimento e das relações menos fragmentadas e mais humanas, complexas, dialógicas e alteritárias.

Para além do âmbito dessa pesquisa e das falas dos professores envolvidos, são comuns os relatos cotidianos sobre o modelo de escola de que Lindomar se ressentia e suas consequências para a vida dos estudantes. Ao pensar sobre o assunto, me recordo de um livro de infância, *“A casa da madrinha”*, da escritora Lygia Bojunga Nunes (2004) em que ela narra a história fictícia de um pavão que foi levado para uma escola que se chamava Osarta do Pensamento, salientando que Osarta é uma referência à palavra *“atraso”* ao contrário. Segundo a história,

O pavão até que gostou; naquele tempo, o pensamento dele era normal, ele gostava de conversar, de ficar sabendo o que é que os outros achavam, de achar também uma porção de coisas. Só tinha um problema: ele não podia achar nada; tinha que ficar quieto escutando o pessoal falar. Se abria o bico, ia de castigo; se pedia pra ir lá fora, ia de castigo; se cochilava (o pessoal falava tanto que dava sono), acordavam ele correndo pra ir de castigo. (p.35)

Essa escola narrada na história da escritora, apesar de se tratar de uma ficção da literatura infanto-juvenil, traz elementos que representam as escolas citadas por alguns professores da pesquisa e, por possibilitar muitas reflexões acerca da prática pedagógica, tem sido um texto que venho usando para contribuir com os processos de formação docente a que sou chamada a participar, buscando sensibilizar os professores através da arte.

Esse aluno que, como diz a autora, não podia *“abrir o bico”* pode ser considerado o espelho de muitos alunos que estão hoje nas escolas não encontrando um espaço fértil de produção de sentido e não ocupando um lugar ativo na construção de seu conhecimento. O professor Rafael salienta o caráter de invisibilidade desse aluno *“mudo”* que tem a função de receber passivamente o conteúdo transmitido pelo professor. Em sua fala, ele compara suas duas experiências escolares, ressaltando a diferença entre o que cada escola buscava valorizar em sua prática.

Rafael: Eu era mais um. Eu não era um aluno problema para a escola, porque não causava problema de indisciplina, eu era um aluno meio invisível lá. Enquanto que, na outra escola que eu estava, eu era valorizado pelo ser humano que eu era, de fato. Valorizavam o que eu tinha de bom.

Essa passividade do aluno desejada por um modelo de educação bancária era coerente com a passividade que era esperada dos sujeitos em outras esferas da sociedade. Na família, a criança, durante muito tempo, foi percebida como “em processo de ser”, em detrimento ao lugar dos adultos, no caso os filisteus benjaminianos, que ocupam o lugar de superioridade por se considerarem mais sábios em função do tempo de vida. Benjamin (1995), através da figura do corcundinha, denuncia o olhar adulto para a infância e suas supostas características: feio, desajeitado, atrapalhado, estabonado. Na intenção de moldar a criança para viver em sociedade, promove a morte da infância para a entrada nas convenções da vida adulta. Além da família, a Igreja (forte instituição na sociedade moderna e de grande influência ainda nos dias de hoje), também estabelecia a relação passiva ao promover crenças através do discurso exterior ao sujeito e que, muitas vezes, regulava a fé através do medo. Por fim, a forma de se veicular conhecimento nessa sociedade também era pautada na recepção passiva através de meios de comunicação unidirecionais aonde cabia a contemplação, não sem subversões, como já trouxe a partir da fala de Certeau (1994): jornal, rádio, cinema, televisão.

Paulo Freire (1987) explicita a necessidade de uma transformação nas relações sociais através da educação e propõe a superação da educação bancária por uma educação problematizadora que recoloca o aluno no centro desse processo, superando as relações desiguais de poder. De acordo com seu pensamento:

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p.68)

Essa proposta de uma educação emancipadora vem ao encontro de uma sociedade em transformação, na qual as famílias não possuem mais a configuração estável que costumavam ter, colocando a criança em outro patamar familiar. Além disso, a comunicação passou a circular de forma um pouco mais horizontal ao conectar todos em redes digitais e possibilitar a troca entre quaisquer pontos da rede (LEMOS e LÉVY, 2010).

Diante de tantas transformações, Nóvoa (online), em entrevista dada para o site Carta Educação<sup>11</sup>, salienta a necessidade urgente de rever e construir novas concepções de

<sup>11</sup> <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>

educação. De acordo com o autor, “o modelo escolar, tal como o conhecemos, já não serve. A sala de aula, os quadros negros, os horários escolares rígidos, os professores a darem a matéria frente a uma turma de alunos, currículos, uniformes” (NÓVOA, online)

Nesse mesmo pensamento, Weisz (2009) reforça a superação da passividade na escola e recoloca os estudantes no lugar ativo de produtor de sentidos e conhecimento. Segundo ela, para isso, “as crianças precisam nadar na cultura, ou, como se diz atualmente, navegar. Navegar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades.” (p.51)

Nóvoa (online), em outra entrevista concedida à revista Nova Escola<sup>12</sup>, propõe, ainda, uma reforma de base: refletir sobre o sentido da escola e o papel do professor nessa nova configuração. Segundo ele,

precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Pra mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.

Entendo que, para pensar sobre o sentido da escola, é preciso pensar sobre o sentido da vida em sociedade, refletindo sobre que tipo de sociedade desejamos construir. Como já pontuei aqui, por trás de um projeto de educação está um projeto de nação, por isso penso que escolher os valores que fundamentam essa escola e que orientam a caminhada em direção à construção da sociedade desejada é fundamental para se pensar em práticas e relações que contribuam para a formação dos sujeitos que irão construir essa sociedade. Diante disso, a formação docente precisa ser considerada, criando condições para que essa transformação se dê, de fato, na prática.

Sobre essa ideia de projeto de educação e de nação, Maturana (1998) considera fundamental estabelecer algumas perguntas: “O que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos educar? E, em última instância, a grande pergunta: Que país queremos?” (p.12). Nesse sentido, o autor aponta, de forma muito sensível, para essa necessidade de se pensar sobre a sociedade desejada para que os sujeitos possam, cotidianamente, agir em busca dessa perspectiva. Em outro momento do seu texto, ele complementa: “penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto

---

<sup>12</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação.” (MATURANA, 1998, p.12)

Tendo em vista que essa pesquisa valoriza a construção de uma sociedade mais humana, empática, alteritária, dialógica, em rede, é interessante olhar para as interações que se estabelecem entre as pessoas, buscando caminhos que levem à construção dessas relações. Pensando nisso, trago para esse trabalho a importância do papel do outro percebida nos relatos dos professores, entendendo de que modo esses “outros” foram fundamentais para a visão de mundo que esses professores têm hoje. Nesse sentido, buscarei pistas para pensar acerca da importância do outro também nos processos de uma formação docente coerente com essas demandas, entendendo, como afirma Kramer (1993), que “somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam.” (p.84)

#### 4.2 “*Minha avó sempre me dizia*”: o outro e meus acabamentos

É impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam.

*Raquel Gonçalves Salgado e Solange Jobim e Souza*

As experiências trazidas pelos professores durante as conversas foram mediadas por aspectos individuais que, conforme seus relatos, foram construindo a identidade de cada um, ao mesmo tempo essas experiências carregam um forte caráter coletivo, uma vez que somos seres sociais e que, através da linguagem e da interação com o outro, nos constituímos. Como salientaram as autoras trazidas na epígrafe, é inevitável, na relação com o outro, nos transformarmos e darmos novos acabamentos a quem somos, entendendo que somos constantemente construção histórica, cultural e social.

Bakhtin (2003), interlocutor importante dessa pesquisa, me ajuda a entender que, nas relações mediadas pela linguagem, não há um enunciado primeiro, uma vez que cada enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior e suscita novos enunciados. Dessa forma, cada enunciado a que respondo me transforma e convida o outro a novas percepções, construindo uma relação dialógica que dá acabamentos a ambos, uma vez que é através do enunciado do outro que posso me enxergar um pouco mais em minha inteireza.

Maturana (1998), ao se referir à educação como um ato cotidiano, reafirma essa troca contínua entre os sujeitos em um fluxo constante de transformação mútua, afirmando:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (p.29)

Sobre esse caráter de inacabamento, Bakhtin (2003) afirma, ainda, que estamos em processo de construção constante, experimentando acontecimentos únicos através da relação e do encontro com nossos pares de forma contextualizada socialmente. Nesse sentido, cada relação nos dá acabamentos provisórios que nos compõem e nos fazem reconhecer quem nós somos. O professor Rafael, ao resgatar suas influências de infância, explicita o que pontua Bakhtin (Ibid.) ao relatar a importância da figura de sua madrinha e de sua paixão por conhecer as características culturais de diferentes países, o que, posteriormente, o levou a escolher a licenciatura em Geografia como profissão.

Rafael: Tenho uma madrinha que já viajou pra 50 países do mundo e eu tinha brinquedos de todos os cinco continentes. (...) Eu acho que eu sabia mais capital do que meu professor de geografia, no 7º ano, porque eu brincava com os mapas, eu brincava de quebra-cabeça nos mapas e tinham as capitais e tudo. Então assim, tem muito a ver com a brincadeira, com o jogo, com a brincadeira quando era criança.

Em outros momentos da conversa, ele salienta a característica da sua família em estimular esse seu desejo e curiosidade sobre os países, além da importância de professores, como já foi citado nesse trabalho. Assim, entendo que outra família que não alimentasse esse movimento ou se não tivesse uma madrinha que viajasse muito e valorizasse as diferentes culturas, possivelmente Rafael não teria esse interesse ampliado e, quiçá, não teria escolhido a geografia como percurso para sua vida. Essas rotas se constroem de maneira individual a partir das experiências e acontecimentos vividos ao longo da caminhada pessoal e coletiva.

A partir das leituras de Bakhtin (2003), entendo que essas vozes familiares habitam o professor e o constituem, compondo o que o autor chama de polifonia. Assim, o interesse pessoal de Rafael reflete também os enunciados dos membros de sua família que o incentivaram na infância e contribuíram significativamente, possibilitando e garantindo seu acesso a materiais sobre o tema, como ele conta: *“Eu tinha muitos livros de diferentes culturas, eu gostava muito de livros que tinham esse componente histórico e geográfico.”*



Assim como Rafael, outros professores salientaram a grande influência de pessoas da sua família para a constituição de quem são hoje. O professor Igor, que salientou diversas vezes sua disposição curiosa para o mundo, afirmou que essa era uma característica valorizada por sua família, especialmente por sua avó: *“minha avó sempre me dizia: ‘ah, é muito bom você ser sabido, saber das coisas.’ E eu dava muito valor a saber das coisas. (...) Quando eu entendi que C com A faz... ah, aí eu aprendi a ler e isso foi muito valorizado.”*

Minhas leituras na área de Educação e minhas experiências como professora me fizeram acreditar que todo sujeito aprende através de motivação e afeto e, por isso, as relações mediadas por um olhar sensível que leva o outro a ampliar sua autoestima, que valoriza os interesses e potencialidades individuais e que ajuda a construir meios para se descobrir o que se deseja favorecem uma aprendizagem significativa que nos constitui enquanto sujeitos. E é exatamente essa a percepção que tenho diante desses relatos de professores que encontram, em membros da família (e fora dela), figuras essenciais nessa construção que é dialógica, alteritária e única.

Bakhtin (2003) afirma que a alteridade é algo inerente às relações, ou seja, o outro te dá acabamentos ainda que não tomemos consciência disso. Um olhar, uma fala, um silêncio mudam o caminho da prosa uma vez que geram no outro reações, pensamentos e, assim, enunciados que surgem exclusivamente dessa relação. Dessa forma, perceber essa dinâmica própria das interações humanas é essencial para reconhecer o outro como sujeito que nos constitui, construindo uma postura responsiva com ele e com o mundo. Assim, torna-se possível buscar relacionar-se com ele de forma alteritária, ou seja, legitimando-o como sujeito e tomando consciência dessa troca. Essa percepção possibilita ir ao outro e retornar a si sem necessariamente tomar o ponto de vista do outro como seu, mas poder enxergar a partir de novos pontos de vista, modificando a própria percepção a partir de um olhar exotópico.

O professor Igor, em seu relato, traz esse olhar exotópico através da marca do olhar de sua avó nas suas escolhas e desejos. “Ser sabido” era algo valorizado por ela e, diante desse incentivo, Igor buscava ampliar sua sabedoria a partir de seus interesses, construindo sua própria forma de saber das coisas.

Igor: A minha avó, minha mãe sempre admiravam isso de eu saber das coisas, de eu buscar, então me elogiavam muito. Acho que esse papel delas, me incentivando a gostar de saber, gostar de ler, principalmente, foi muito significativo. Sempre tinha muito livro na minha casa, sempre tinha muita história em quadrinho, sabe? Sempre li história em quadrinho, leio até hoje e muito por causa disso. Eu lembro que eu dormia e, embaixo do meu travesseiro, tinha um monte de história em quadrinho, porque eu lia antes de dormir, guardava a revistinha assim embaixo do travesseiro.

Telma Weisz, em seu livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (2009), sinaliza a importância de se valorizar os conhecimentos que o sujeito aprende na vida, fora dos muros da escola, afirmando que é em situações reais da vida que esses conhecimentos se tornam, de fato, significativos e o sujeito passa a ter consciência deles. Segundo a autora, “a valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem.” (p. 68). Diante disso, penso que o papel da avó de Igor foi essencial para que o professor buscasse conhecimentos e percebesse valor e importância nesses saberes, construindo uma postura epistemológica que me parece acompanhá-lo em suas práticas pedagógicas cotidianas marcadas pela curiosidade, pela investigação e pela construção significativa.

A história de Igor me leva a outra história marcada pela paixão pelos gibis mediada, também, por uma figura da família. Luciana, a professora da Educação Infantil de Itaipu, compartilha suas lembranças de infância e do papel de seu irmão na sua fome por leitura. Ela identifica na relação com ele seus primeiros encontros com a leitura convencional e resgata o prazer que tinha ao ser conduzida por ele nesse mundo letrado.

Luciana: Ele (irmão) era mais velho que eu, minha mãe teve um monte de filho e ele era oito anos mais velho que eu, porque, assim, depois dele, veio eu. Aí, oito anos depois, ele já era grande e eu pequenininha, então ele era o irmão que ficava comigo, me levava pra escola, lia pra eu dormir. E ele ficava ali com aqueles livros, com aqueles gibis, sabe? Então eu ficava ali atrás dele o tempo todo e ele lia muito pra mim, então essa experiência de leitura é desde muito pequena. Eu lembro assim de ter acesso aos livros, aos gibis bem pequena, sabe?

Apesar do irmão possuir uma experiência própria com a leitura que não seria replicada para Luciana, essa influência foi fundamental para que a professora, em sua infância, construísse uma identidade enquanto leitora, reconhecendo valor nessa prática e buscando construir a sua maneira de se relacionar com a literatura ao longo da sua vida. Assim, como pontua Bakhtin (2003), “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (p.295). Pensando nisso, fica claro o quanto os enunciados do irmão de Luciana foram elementos importantes para que ela construísse seus próprios enunciados de forma dialógica com ele, uma vez que sua voz passou a ser composta também, em parte, pela voz dele ressignificada, como o próprio autor afirma ao completar: “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. (BAKHTIN, 2003, p.295) Assim, ao entrarmos em contato com os enunciados do outro, olhamos o contexto com seus olhos e, ao retomarmos nossa posição,

possuímos um excedente de visão que nos faz olhar o mundo por um novo ponto de vista: nem o que tínhamos anteriormente nem o do outro.

Como Luciana, eu também tive uma irmã que contribuiu para compor quem eu sou hoje. Seis anos mais velha, Juliana me inspirava em diversos aspectos da vida: as músicas que ela ouvia, os livros que ela lia, as crônicas que ela escrevia, as roupas que ela usava, as amigas que ela tinha, seu corte de cabelo, seu modo de falar, sua visão de mundo. Dividíamos um quarto e, junto com ele, muitas histórias, brigas, confidências e gargalhadas que, sem dúvida, não estão só guardadas carinhosamente na minha memória, mas fazem parte de quem sou hoje e, numa construção polifônica, reconheço, em minha vida, muitos de seus pensamentos e ações ressignificados ao meu modo. Ao entrelaçar a minha história com a de Luciana, destacou-se o papel dos irmãos mais velhos que, além da incumbência de cuidar de nós, nos dão referenciais e padrões que se tornam pontos de identificação à medida que nos espelhamos neles através do afeto.

Como os fios das histórias não param de se cruzar, encontro a figura do irmão presente também no relato do professor Rafael que afirma que sua irmã, seis anos mais velha que ele, teve um papel fundamental na sua identidade musical que, hoje, se mostra tão presente em sua prática pedagógica com os alunos.

Rafael: Pra falar em como começou meu interesse por música, eu acho que foi com a influência da minha irmã. Minha irmã é seis anos mais velha e, quando ela era adolescente, ela com 15 anos, eu já com 9, 10 anos, ela ouvia muito rock, ela era muito roqueira. Na época que teve a fase do grunje, depois veio a fase dos anos 70, Led Zeplin, The Doors, ela tinha coleção de CD, disco, camisa e eu criança.

Rafael não era igual à sua irmã, mas passou a ter muito dela a partir de uma relação dialógica desde muito novo. Seu prazer pela música foi crescendo e o levou a uma prática musical com características próprias a se tornar também um músico. Lévy (2007), ao analisar as relações entre os sujeitos na sociedade contemporânea, traz como base para a construção do conhecimento o “aprendizado recíproco como mediação das relações entre os homens. As identidades tornam-se identidades de saber.” (LÉVY, 2007, p.27) Assim, apesar da grande influência, Rafael não incorporou simplesmente o gosto musical de sua irmã, mas o ressignificou a partir de suas subjetividades e construiu novas constelações próprias de saber, levando-o aos seus percursos particulares.

Dessa maneira, reconhecer o papel do outro na nossa formação é também tomar consciência do nosso papel na formação de nossos pares (familiares, alunos, professores, pais etc.), construindo relações mais dialógicas, alteritárias e horizontais. Sobre essa mudança de

percepção do papel do outro, Lévy (2007) complementa: “o outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos (...) ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser.” (p.27)

Kramer (1993) salienta, inspirada pelos estudos de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, que essas relações se dão na e através da linguagem. Assim, garantir esse diálogo nas relações é essencial para que os sujeitos possam se formar mutuamente, construindo percursos individuais em meio às experiências sociais. Essa importância é percebida no relato dos professores e também pode ser pensada tanto no âmbito da escola quanto no da formação docente. Nesse sentido, a autora faz uma crítica à falta desse espaço de diálogo nos processos formativos escolares, constatando:

Opera-se, na escola, um processo de cristalização da linguagem, na medida em que os sujeitos são arremessados para fora; tudo se passa como se a escola expulsasse de si os sujeitos que fazem a prática educativa, ao invés de permitir os diálogos de uns com os outros, com os textos e os autores, com as diferentes vozes desdobradas na história. (p. 70)

Em minha história pessoal, reconheço muitas “vozes desdobradas” de sujeitos que ampliaram, através da troca de enunciados diários, meu potencial de ser, como meus pais. Apesar do pouco contato com meu pai, que faleceu na minha infância, e de uma relação por vezes conturbada com minha mãe, os laços umbilicais e genéticos que nos unem me faz reconhecer, com a maturidade atual, o quanto suas vozes me constituem. O olhar apaixonado e poético de meu pai para a vida e o compromisso de minha mãe com o trabalho e com a ética profissional recheada de ideais e filosofias fazem de mim hoje não o reflexo deles, mas o resultado da mistura de suas influências com mais tantas outras que me dão os acabamentos (provisórios) que compõem minha identidade. Essas características são inevitavelmente percebidas na minha vida pessoal e profissional e ter consciência disso me faz ter um olhar mais cuidadoso com as pessoas à minha volta e seus processos formativos. Diante disso, considero importante que essa reflexão seja feita no âmbito da formação docente, entendendo que o professor, em formação constante, é recheado de vozes que fazem dele um ser único.

Assim como meus pais marcaram minha trajetória, os pais da professora Luciana também foram citados em seu relato como figuras essenciais para a constituição desse seu olhar único para a vida. Nessa relação, ela salienta a importância dos valores de ética e compromisso que permeiam sua relação com sua profissão hoje, como quando afirma: “*os meus pais nunca me deram exemplo de faltar trabalho. Eu e o meu irmão, a gente não é de*

*faltar trabalho.*” A partir desse comentário, ela conta o quanto essa postura fundamenta seu olhar para os seus alunos hoje e o compromisso que ela deseja que eles construam com as tarefas escolares. Esse engajamento com os compromissos escolares e profissionais, segundo ela, eram valores trazidos fortemente por seu pai que se revelavam, também, em uma preocupação com sua qualidade de vida, uma vez que o estudo e o trabalho eram pontes para uma estabilidade também financeira.

Luciana: Eu lembro que, quando eu passei pra Prefeitura, ele (pai) ficou satisfeíssimo e falou: “Pronto, você não vai mais passar fome”. Não que a gente tivesse passando, a gente não passou fome, mas ele sabia que eu tinha meu emprego garantido, que ele estava tranquilo em relação a mim, né. “Pronto, você vai ter aonde morar, está encaminhada”. E ele sempre incentivou do jeito que ele pôde, do jeito que ele sabia, ofereceu escola.

A influência do pai de Luciana e os exemplos que ele dava para os filhos me lembram os conselhos benjaminianos que, fruto da experiência, vinham carregados de “lições morais” que inspiravam os ouvintes através das narrativas. (BENJAMIN, 1994) Ao ouvir e ver a postura de seu pai, Luciana vivia também suas experiências, construindo seu modo de perceber a vida e de agir nela que mediam, também, sua prática pedagógica hoje.

Assim como seu pai, Luciana também se compromete com suas escolhas profissionais e se engaja em suas responsabilidades, no entanto o faz da sua forma, pois ela é um ser diferente de seu pai. Lévy (2007) sinaliza esse caráter de individualidade ao afirmar que “é por isso que, mesmo que eu deva me informar e dialogar, mesmo que possa aprender do outro, jamais saberei tudo o que ele sabe.” (p.28). Realmente, não sabemos tudo como o outro sabe, porque o outro é composto por vozes que compuseram sua história pessoal e que assumem uma organização e um sentido próprio à experiência individual. Mas, ao mesmo tempo, o outro nos habita de forma remodelada e ressignificada, ganhando novos contornos e nos constituindo como seres em constante processo de (trans)formação.

Nesse sentido, entender os processos dialógicos e a importância do outro na minha história me faz entender que, para além das mudanças que a sociedade também passa constantemente a nível macrossocial, as influências microssociais que se dão nas relações cotidianas são marcantes e fundantes na constituição de quem somos e nos trajetos que tomam a nossa história. De acordo com Pedreira (2006), em texto que compõem o livro “Cabeças Digitais”, mais do que a rede que se forma a partir da Internet e das condições tecnológicas para que elas aconteçam (embora sejam importantes ao mediar as formas dessas relações), a

maior e mais influente rede na vida humana é a rede que se forma entre os sujeitos e suas trocas dialógicas. Resumindo, a autora define: “a rede das redes é a rede das pessoas.” (p.46)

Maturana (1998) complementa esta ideia afirmando que “o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.” (p.60). Nessa perspectiva, coloca as relações no centro do processo formativo dos sujeitos, trazendo a reflexão do papel do outro nos processos de aprendizagem dentro e fora da escola como um tema estruturante para a construção de práticas pedagógicas de formação de alunos e de professores coerentes com a sociedade que desejamos ter.

## 5 “A APRENDIZAGEM SE DÁ NA CONVIVÊNCIA”: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

As escolas são lugares da relação e da comunicação.

*António Nóvoa*

As conversas com os professores no âmbito dessa pesquisa me levaram a compreender, com os aportes dos interlocutores teóricos, que a formação docente começa muito antes da escolha pela profissão e se dá com base em muitas experiências vividas desde a infância, que vão compondo a identidade do sujeito, sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua forma de agir nele. Como salienta Nóvoa (2009), o sujeito aprende em um percurso único e individual na relação com outros sujeitos de referência que, de diferentes formas, contribuem para essa formação de forma dialógica.

Com relação especificamente à escola e ao trabalho docente, Nóvoa (online)<sup>13</sup> reafirma essa percepção de formação mais ampla, resgatando a experiência escolar da infância e as demais experiências com instituições de educação que o sujeito experimenta ao longo da vida. Segundo ele,

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (prática de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço permanente de reflexão.(online)

Essa reflexão constante sugerida por Nóvoa (online) envolve, entre outras tantas questões, o contexto sociocultural contemporâneo, a realidade dos alunos, o papel do professor e os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é fundamental que o professor se implique em pensar quem são os seus alunos, como constroem conhecimento, em que contextos, quais são as dinâmicas e relações que favorecem essa aprendizagem.

Ao mesmo tempo, no decorrer dessas reflexões, o professor carrega consigo uma visão permeada por diversas práticas educativas que vão sendo revisitadas a cada nova experiência e, dependendo da direção dessas experiências, algumas práticas vão ficando mais enrijecidas, tornando-se difíceis de serem questionadas. De acordo com Veen e Vrakking (2009), algumas

---

<sup>13</sup> Entrevista dada à revista Nova Escola.

mudanças na educação parecem mais lentas uma vez que “organizações inteiras e muitos professores estão acostumados a um sistema de controle há tanto tempo.” (p.117). Sendo assim, analisar a própria prática e buscar uma reflexão que experimente meios de constituir uma pedagogia que valorize o outro, a troca, a colaboração, o percurso individual, a autoria e a produção de sentidos é um exercício difícil, principalmente quando o sistema educacional ainda institui, em muitas instituições, padrões lineares, autoritários e hierárquicos para fundamentar os processos de ensino-aprendizagem.

Nessa busca, que me parece ser necessária e diária, penso que entender o aluno e seu contexto é tarefa primordial para se pensar uma prática pedagógica coerente com suas demandas e necessidades. Do mesmo modo, entendo ser fundamental tomar consciência dos modelos dominantes de educação e suas consequências para a formação dos alunos, encontrando meios para fazer emergir outros caminhos pedagógicos alternativos que visem à formação de sujeitos para uma sociedade mais colaborativa, empática e sustentável. Ainda nesse caminho, acredito que cabe pensar quais são os elementos dessas práticas que possibilitam a formação desse sujeito e em que medida o contexto da cultura digital media essa construção.

### 5.1 ***“Faz parte da nossa vida mesmo”*: aproximar a escola da vida pode ser formativo**

Um novo sujeito cultural, constituído fora dos padrões do indivíduo racional e autônomo que caracterizou a cultura impressa. Esse sujeito se transformou na era digital em um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado.

*Lucia Santaella*

Lucia Santaella (2005) se dedica, em diversas obras, a pensar sobre o contexto da sociedade atual fortemente mediada pelos usos das tecnologias digitais em rede. Em suas reflexões, a autora descreve as novas competências desenvolvidas pelos sujeitos imersos na cultura digital e as dinâmicas decorrentes dessas relações. Diante de suas observações, a própria autora sinaliza uma preocupação em repensar as escolas diante dessa nova realidade,



rompendo com práticas que não cabem mais para os sujeitos que vivem cotidianamente a complexidade, a interação, a dinamicidade, a plasticidade da cultura digital.

Ao conversar com os professores entrevistados sobre seus alunos e suas realidades, pude perceber que a cultura digital se faz presente na escola através de constatações como a da professora Luciana: “*Eles já sabem e usam a câmera*” ou, ainda, através da descoberta de Rafael ao questionar sobre o acesso de seus alunos, tanto de escola privada quanto do setor público, aos artefatos digitais: “*Todos os alunos relataram ter computador, Internet, celular com Internet.*” Em outro momento, Rafael complementa sua fala, afirmando perceber essa intimidade dos alunos com o uso de artefatos tecnológicos e digitais desde o início de sua atuação no magistério.

Rafael: Quando eu comecei a dar aula em 2011, em pré-vestibular ainda, eu comecei a ver como que as imagens eram importantes para os alunos jovens de classe média baixa, muitos moradores de favela... Como que eles levavam o celular com Internet pra escola e usavam o celular durante a nossa aula.

Santaella (2005) aponta que esses sujeitos que buscam uma conexão constante com a Internet e suas múltiplas possibilidades possuem um pensamento mais plástico, dinâmico e maleável do que o dos sujeitos formados sob a lógica linear da contemplação e da recepção. De acordo com ela, “a rede não é um ambiente para imagens fixas, mas para animação.” (*online*).

A autora Nicolaci-da-Costa (2006) complementa essa percepção ao afirmar que o surgimento desse novo perfil afeta especialmente as escolas por trazerem um deslocamento de olhar em relação à concepção epistemológica. Para ela, “essas mudanças nas formas de pensarmos e concebermos o mundo vem tendo profundos impactos em todas as áreas, mas se fazem sentir principalmente na área da educação.” (p.31)

Na mesma direção, Martín-Barbero (2014) diz

A educação já não é concebível a partir de um modelo de *comunicação escolar* que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma *era informacional* na qual “a idade para aprender são todas”, e o lugar para estudar pode ser qualquer um (p.121, grifos do autor).

Indo ao encontro do pensamento dos autores, a professora Amália identifica essas características em seus alunos e aponta para duas críticas em relação à escola: a intensidade e a fragmentação dos fluxos de informação e o caráter conservador de alguns professores que utilizam os novos artefatos para reproduzir práticas que trazem, nas palavras de Benjamin

(1994), “o novo que é sempre igual”. No mesmo sentido, referindo-se aos alunos, a professora afirma:

Amália: Eles querem alguma coisa que tenha mais informações em termos de visão, de som, de movimento, porque eles estão num mundo agora em que tudo chega bombardeado assim, entendeu? Então é assim, muitas vezes o professor usa, mas às vezes só como aula expositiva.

É possível notar, como salienta a professora, um possível descompasso entre buscar práticas que dialoguem com a realidade dos alunos e promover, de fato, uma inovação conceitual das lógicas que fundamentam essas práticas.

Sobre esse descompasso entre a realidade escolar e a realidade dos alunos, Alves e Garcia (2000) questionam: “Como conciliar a contradição entre a recomendação de ‘partir da realidade do aluno’ e a sutil recomendação de seguir o ‘programa’ que desconhece a realidade dos mesmos e precisa ser cumprido?” (p.10)

Almeida e Eugenio (2006), em texto que compõe o livro “Cabeças Digitais”, contribuem para o entendimento dessa realidade dos alunos, buscando compreender o que se mostra relevante em suas práticas culturais fora da escola. Os autores apresentam uma pesquisa que se dedica a pensar o uso da Internet por jovens no Brasil e, em uma das falas coletadas em entrevista, um jovem afirma: “Se não tem foto, não aconteceu” (p.70). Como aponta essa pesquisa, as experiências contemporâneas apresentam, de fato, a forte presença dos estímulos audiovisuais, abrindo caminhos para novas formas de aprendizagem.

Essa relação com a imagem pôde ser percebida durante minha pesquisa de mestrado em uma situação curiosa que presenciei: dois alunos acidentalmente ficaram presos dentro do estúdio de áudio da escola. Ambos possuíam celular com Internet e sinal telefônico, podendo ligar para pedir ajuda ou enviar uma mensagem através da Internet ou não. No entanto, optaram por escrever um bilhete à mão, pedindo socorro, em uma folha de papel e fotografá-la, fazendo uma postagem em rede social. Uma vez compartilhada a imagem, foram socorridos por colegas. Nesse sentido, ficou claro para mim a força da imagem nas práticas culturais desses jovens.

Minha experiência como orientadora pedagógica também me faz perceber cotidianamente que a presença das mídias audiovisuais vêm ganhando espaço não apenas com os alunos, mas também com os professores. De alguns anos para cá, na escola em que atuo, percebo um grande aumento na produção de vídeos realizados pelos professores de seu trabalho pedagógico com vistas à reflexão e à divulgação para a comunidade escolar das

experiências vividas em sala. Dessa forma, percebo que alunos e professores estão vivenciando as transformações trazidas pela cultura digital, tornando ainda mais urgente a reflexão acerca das práticas pedagógicas.

Outra pesquisa, realizada por Hamann e Jobim e Souza (2006) sinaliza a importância de olhar as dinâmicas que envolvem os usos da Internet pelos jovens para conhecer melhor a realidade dos estudantes contemporâneos, buscando construir práticas coerentes com esse contexto. Segundo as autoras,

Analisar e compreender a dinâmica dos processos de criação espontâneos das narrativas dos jovens na Internet é também criar estratégias metodológicas para conhecer os modos de subjetivação e produção de identidades fluidas comuns à contemporaneidade. (p.129)

A professora Silvia endossa a urgência desse debate, demonstrando seu incômodo com as práticas na escola em que ela atuava, e denuncia o desencontro das atividades docentes com a realidade dos alunos. Em sua fala, define como *“péssima”* essa relação e justifica: *“você não pode estar no mundo tecnológico, aldeia global, o aluno lá dentro da sala com celular de última geração e você só quadro e giz, quadro e giz e métodos em que o aluno está disperso.”*

O professor Rafael, ao buscar colocar em prática uma aproximação à realidade dos seus alunos e desenvolver um trabalho em que os mesmos precisavam fazer postagens em um mapa colaborativo, percebeu essa grande intimidade dos alunos com a ferramenta salientada por Silvia. Assim, ele se expressou: *“é impressionante como que eles pegaram rápido assim. Eu mostrei pra eles em vinte minutos e no restante da aula eles já estavam postando no mapa!”*. Diante dessa e de tantas outras constatações (inclusive na própria vida pessoal), o professor conclui: *“a vida do aluno fora da escola já envolve a tecnologia e é por isso que a gente tem que buscar trazê-la e não inibi-la dentro da sala de aula.”*

O professor Igor concorda com o pensamento do Rafael e afirma que é papel dos professores lidar, de forma mais natural, com o uso das tecnologias digitais na escola, fazendo com que os alunos também se sintam mais à vontade e construam uma percepção crítica acerca da hora em que é possível utilizá-las. Nesse sentido, ele afirma: *“faz parte da nossa vida mesmo... Meu celular fica ligado no bolso. De vez em quando, eu dou uma olhada, é uma coisa normal, não é um problema.”*

Essa naturalização do uso de celulares em sala é permeada por outra discussão que não será aprofundada neste trabalho, mas que precisa ser considerada: a proibição em lei do uso

de telefones celulares em sala de aula. Se, por um lado, há professores que se apoiam em leis para afastar o aluno do uso de seus smartphones, há tantos outros que buscam brechas para usos intencionais e pedagógicos, como afirmou Rafael: *“Era proibido, que foi o ano inclusive da lei, mas, na escola, eu falava com o coordenador ‘olha, estou usando, mas é com fim pedagógico’”*.

A professora Rosa complementa esta fala, questionando um modelo opressor comum nas instituições escolares que limita o aluno, não dando liberdade para suas ações e modos de ser dentro da escola. Segundo Rosa, nós precisamos *“sair desse lugar que a gente está de proibir o tempo todo, de ‘não pode’ o tempo todo... ‘ah, isso vai atrapalhar’, até que ponto atrapalha, sabe?”* Diante dessa pergunta, penso que só saberemos se atrapalha se pudermos olhar para os usos que os alunos fazem dos celulares. Diante dos depoimentos dos professores, caberia refletir se os usos dos celulares atrapalham as aulas ou se são as aulas que já se tornaram tão desinteressantes que não conseguem manter o aluno presente no acontecimento da aprendizagem.

A professora Luciana se insere nesse debate que traz para a escola o compromisso de inserir no cotidiano os usos dos artefatos digitais, considerando a realidade contemporânea. Em sua fala, a professora afirma que essa responsabilidade também se dá em função da necessidade de a escola contribuir para o acesso às tecnologias pelas classes populares. Apesar de o professor Rafael ter constatado que todos seus alunos da rede pública possuíam celulares com Internet e computadores, sabemos que essa ainda não é uma realidade brasileira, principalmente quando falamos da faixa etária em que a professora Luciana atua (Educação Infantil).

Freitas (2006) endossa essa necessidade de oferecer aos alunos acesso às novas dinâmicas presentes na cultura digital e questiona:

O que a educação pode fazer para não excluir as pessoas desse direito de comunicação? Que políticas públicas educacionais estão sendo implementadas para atender a essa necessidade? O que a escola pública está fazendo ou pode fazer nesse sentido? (p.193).

Diante dessa percepção de responsabilidade social da escola, a professora possui uma implicação pessoal com o uso de artefatos digitais na prática pedagógica, entendendo que é seu papel enquanto educadora oportunizar isso aos seus alunos.

Luciana: Já que eu tô dentro da escola, tenho que oferecer isso para eles, porque eu acho que a gente como escola tem que oferecer. (...) A criança tá na escola pública

que é para criança pobre e eu não posso aqui me contentar. Encher aquela escola tradicional que vai ficar ignorando o que vai acontecendo aí fora... Tem que tentar fazer as coisas de forma significativa.

O professor Rafael se aproxima da fala de Luciana e amplia a reflexão para além da questão social. Em busca de uma escola que faça sentido para todos os alunos, ele salienta a necessidade de os professores, ao entenderem o importante papel das tecnologias digitais em rede no cotidiano, construírem práticas com usos realmente inovadores e considera essa uma discussão urgente. Segundo ele, *“não tem como sala de aula hoje em dia não ter um computador, não ter Internet. (...) Essas questões são mais importantes do que discutir coisas que a gente está discutindo lá na faculdade de Geografia, na área de ensino.”* Em sua fala, denuncia um esforço desnecessário em se discutir o que ensinar quando urge uma reflexão de base que envolve como e para quem ensinar.

Sobre essa necessidade de se introduzir o uso de artefatos digitais em rede nas práticas escolares, a autora Nicolaci-da-Costa (2006), com base em suas pesquisas na área, constata: *“docentes estão se sentindo pressionados – pelas escolas, pelos pais e pelos próprios alunos – a introduzir a Internet em sua prática.”* (p.15). Essa pressão em relação à inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas não se limita aos sujeitos envolvidos na educação. A pesquisadora Rosane Abreu (2006) explicita o interesse também externo à escola, vindo do mercado produtivo ávido em receber profissionais que tenham habilidades no uso dos artefatos tecnológicos contemporâneos. De acordo com a autora:

Existe uma pressão bastante grande advinda da economia de mercado para que as escolas absorvam a Internet como tecnologia educacional. Afinal, a tradicional premissa de que o aluno deve estar preparado para viver e ser produtivo na sociedade de seu tempo continua vigorando como uma das funções da educação escolar. (p.164)

Em outro momento de seu texto, Abreu (Ibid.) amplia o olhar e afirma que essa pressão não é exercida somente pela economia de mercado, mas também pelos administradores, diretores e coordenadores das escolas, pelas famílias que *“querem seus filhos preparados para enfrentar as exigências do novo mundo”* (p.169) e pelos professores que já fazem uso dos artefatos digitais com seus alunos. Diante dessas múltiplas pressões, é comum vermos, tanto em experiências pessoais e de amigos, quanto em casos lidos em pesquisas da área, escolas sendo equipadas sem uma preocupação com os usos que serão feitos pelos professores. Pensando nisso, me vem à mente muitas histórias de escolas que receberam um material de má qualidade que quebram com facilidade ou não funcionam bem, que receberam

poucas máquinas que acabaram por serem guardadas pela direção com medo de roubo, que receberam computadores e a Internet não funciona, que possuem programas que os professores não sabem usar, que ficaram parados por falta de manutenção. A essas histórias, acumuladas nos anos de atuação e de pesquisa em educação, outras foram agregadas, ouvidas dos professores entrevistados. Engajados com a questão, todos demonstravam interesse nos modos como a escola pensa os usos dos artefatos.

A professora Amália, que sempre trabalhou na mesma escola pública, traz um relato de quando foi instalado o primeiro laboratório da instituição. Segundo resgata a sua memória, essa história começou com uma doação: *“a gente conseguiu a doação de um 386 para a escola com um monitor verde fósforo! O único computador da escola, até ficava trancado no almoxarifado, porque tinham medo que ele quebrasse.”* A professora conta que o uso e a manutenção desse computador acabaram se tornando projeto de trabalho com uma de suas turmas que possuía um estigma de “turma difícil” da escola. Como conta sua narrativa, tudo era feito com eles, envolvendo-os ao máximo no domínio do artefato e na responsabilidade com ele. Amália conta que, uma vez pronto para uso, os alunos apresentaram o computador para toda a escola.

Amália: No final, eles foram responsáveis por apresentar o computador para as outras turmas. Gente, esse computador andava num carrinho de rodinha de pegar televisão. Sabe aqueles carrinhos de antigamente, carrinho de bar? Eles levaram em cada turma, apresentaram, disseram... aí foram mostrar quais eram as partes do computador, como é que ligava, desligava, o que tinha dentro, essas coisas todas.

O uso que a escola estava fazendo dessa máquina com os alunos fez com que o primeiro doador repetisse seu feito, aumentando a quantidade de máquinas usadas doadas para a instituição. Após essa doação, iniciou-se um trabalho persistente e motivador na busca pela construção de um laboratório.

Amália: De cada 2, 3 máquinas a gente fazia uma. Nós chegamos a ter 15 máquinas montadas só com doação. (...) Até abrir drive de disquete a gente abriu pra salvar o drive, porque não tinha dinheiro pra comprar drive de disquete... e fazia com as crianças. Não tinha dinheiro e a prefeitura não dava técnico na época, não tinha estrutura para informática na Secretaria de Educação e não existiam os laboratórios.

A mesma professora que relatou sobre o processo de construção do laboratório de informática contou sobre a falta de estrutura para a manutenção dos computadores, causando a deteriorização do uso dos mesmos. Segundo ela, *“você colocar o laboratório é um gasto enorme, agora você manter é uma loucura, não é fácil.”* Essa situação também foi percebida

em diferentes relatos, como o de Rafael que, ao lembrar do dia em que levou os alunos do colégio em que trabalha para o laboratório, afirmou: *“eu lembro deles falarem que nunca foram na sala de informática da escola, foi a 1ª vez.”* Certamente isso o espantou e o mesmo foi procurar saber das condições anteriores de uso desse espaço. Nessa busca, descobriu que o espaço foi revitalizado e vinha sendo equipado sem nenhum apoio público e sim devido ao esforço e investimento pessoal de uma professora da escola.

Rafael: Ela, com o dinheiro que ela ganhou com a pesquisa dela, ela comprou alguns materiais pra sala de informática, roteador etc. Não é com o dinheiro da universidade, é com o dinheiro da pesquisa dela, é dinheiro público, mas da pesquisa dela. Então ela desenvolve projetos pra conseguir, pra justificar o investimento dela aqui, mas é um mouse que veio de uma licitação, porque é o dinheiro da pesquisa, mas tem licitação, claro... e que veio tudo de uma qualidade tão ruim que, em 2 meses, está tudo quebrado, mouse com defeito, teclado com defeito, computador com defeito, a Internet não dá conta de você colocar 10 computadores, 12 com Internet todos juntos, então está sempre metade funcionando.

A questão da conexão sinalizada por Rafael também se mostrou tema de conversa, uma vez que foi trazida por diferentes professores em seus relatos. Ao contar sobre o funcionamento dos artefatos em rede na escola em que trabalha, Luciana conta sobre a dificuldade em relação ao uso de Internet. Segundo ela, *“a Internet funciona daquele jeito: funciona, no outro dia não funciona, é bem nesse sentido, né. Não é uma maravilha, muita coisa a gente faz em casa.”*

A professora Silvia também denuncia o mau funcionamento da Internet em sua escola de atuação e a contradição em perceber que, em outros espaços da instituição, havia aparelhos sem problemas de acesso à rede.

Silvia: Ah, um problema sério, a Internet caía toda hora. Eu acho que, quando a prefeitura fala “vou colocar wifi na escola”, tem que pensar uma coisa de qualidade, porque eu levava mais de 30 alunos pra sentar em um trabalho com laptop. Cadê Internet? Aí vinha o técnico e eles davam um porquê que eu não sei te explicar bem, mas pouca saída de Internet pra escola. Aí você ia pra sala da diretora tinha Internet, você ia pra sala da coordenadora tinha Internet, mas no laboratório a Internet caía toda hora, no laboratório de informática, nas salas de aula caía toda hora. Isso é uma coisa que tem que ser muito bem pensada. Quer dizer, antes de implantar esse projeto, a Internet já devia estar lá.

Silvia é bastante enfática ao afirmar que as necessidades de instalação, de uso e de manutenção precisam ser previstas no planejamento do projeto de inserção dos artefatos tecnológicos nas escolas. Além disso, explicita a pressão exercida pelos professores na direção de uma escola mais bem equipada. Sobre essa pressão, a professora lembra: *“Depois*

*de tanto nós professores cobrarmos a questão da Internet, é que a escola tinha quatro modems e emprestava, fazia um rodízio, porque a Internet não estava funcionando.”*

Nesse sentido, me parece fundamental entender que as escolas precisam buscar estrutura tecnológica que seja coerente com as experiências contemporâneas e possam contribuir para que os professores comprometam-se com a inclusão digital de seus alunos. A definição de inclusão digital proposta por Lemos e Lévy (2010) abarca esse olhar mais amplo que vai além das habilidades para utilização técnica dos artefatos. De acordo com os autores,

O modelo de inclusão deve compreender e estimular diversas formas de emissão de informação, criando mecanismos para uma maior inserção social e cultural do indivíduo. Podemos definir exclusão digital como a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade de informação. Essa incapacidade não deve ser vista de forma meramente técnica ou econômica, mas também cognitiva e social. (p.153)

A partir dessa perspectiva, como já foi salientado neste trabalho, o olhar para os usos e para as mediações precisa receber a mesma importância (ou até maior) do que a questão técnica e estrutural, uma vez que as tecnologias em si, embora possuam um potencial transformador, só se tornam animadas diante de um usuário que faz escolhas a partir de suas crenças e pontos de vista. Dessa maneira, debruçar-se em pensar sobre como os alunos aprendem é, sem dúvida, uma questão importante uma vez que está claro que o uso de artefatos digitais não garante uma prática que rompa com as normas da escola pautada na concepção bancária de educação, colocada em questão por Paulo Freire (1987).

De acordo com o professor Rafael, o uso dos computadores sem uma reflexão crítica, que leve à construção de uma prática pedagógica emancipadora, leva os alunos a perpetuarem, junto com os professores, paradigmas conservadores de educação. Durante sua fala, Rafael reforça esse pensamento, exemplificando o quanto alunos jovens continuam a usar a Internet segundo lógicas lineares pautadas na transmissão de conhecimentos, apesar da intimidade e facilidade que apresentam diante da rede.

Rafael: Alunos de 15, 16 anos usam o computador diariamente, Internet diariamente, mas, na hora de fazer uma busca, eles têm ainda um pouco de dificuldade. (...) Aquilo que o professor falou, eles querem colocar, não é uma busca tão genérica, eles querem achar ali a resposta direta assim, sabe? Eles querem uma coisa imediata.

Assim, fica claro o quanto alunos que apresentam um “desinteresse pelas aulas convencionais” (ABREU, 2006, p.170) e pressionam professores para que desenvolvam práticas inovadoras também podem contribuir para a manutenção dessa visão educacional,



uma vez que estão imersos em um mundo em transformação, mas que ainda tem muitas de suas bases epistemológicas baseadas na ideia de verdade, racionalidade e objetividade do conhecimento.

Nóvoa (online)<sup>14</sup> traz uma contribuição para pensar essa situação narrada pelo professor Rafael ao defender que, mais do que ensinar os alunos a usar as tecnologias (isso eles aprendem na vida), “é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de seleccionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível.” Ele afirma, ainda, que essa necessidade aparece como reflexão urgente muito antes da existência dos artefatos digitais e sinaliza que esse debate vem sendo feito por autores da educação há tempos, sendo agravado pelas transformações que a sociedade vem vivendo. Nesse sentido, o autor provoca: “mas não era isso que Freinet propunha, há quase cem anos, quando falava de experimentação, criatividade, autonomia e cooperação?”

A professora Amália reforça essa necessidade de se dedicar a pensar sobre os usos dos artefatos, afirmando acreditar, partindo de sua experiência pessoal, que os professores de hoje não resistem a experimentá-los em sala, mas percebe que, muitas vezes, esses usos são feitos a partir das mesmas bases conceituais em que se baseavam as práticas que usavam as tecnologias tradicionais: quadro, caderno, giz, mídias de comunicação de massa, entre outras.

Amália: Hoje em dia, você não tem mais na escola o professor que tenha medo de ligar a máquina, que não saiba fazer nada, que nunca tenha entrado na Internet, não usa editor de texto, esse básico você tem. Eles têm um pouco, às vezes, de receio, alguns mais antigos de repente não usam um data show, mas aí alguém vai lá, monta pra eles e eles usam, quer dizer... mas os mais novos? Não existe mais. Agora, fazer realmente um uso que vai além do que você faria com quadro, um caderno e um livro, é que nem sempre...

Ao entendermos que o foco precisa estar no uso e não apenas no domínio técnico do artefato, fica claro que não se trata de uma relação determinista entre simplesmente equipar as escolas com artefatos digitais e aproximar-se da realidade do aluno, como já foi comentado neste trabalho. Segundo Lemos e Lévy (2010), “deve-se estimular, além de aquisições básicas de máquinas, *softwares* e acesso às redes, a apropriação criativa, a capacitação educacional e o estímulo à produção de conteúdo inovador.” (p.152) Cabe dizer que, se nos abstermos de reflexões acerca das transformações trazidas pela cultura digital, corremos o risco de, em um futuro breve, termos escolas que pouco dialogam com a vida fora dela, criando um ambiente completamente artificial de aprendizagem. Sobre essa questão, Nóvoa (online) afirma:

---

<sup>14</sup> Essa entrevista foi concedida ao Carta Educação.

Nenhum de nós ignora certos usos preocupantes das tecnologias, mas essa crítica não nos deve impedir de compreender a revolução que está em curso na forma como buscamos o conhecimento, como usamos o cérebro, como pensamos, como nos relacionamos e comunicamos, numa palavra, a revolução em curso na forma como aprendemos.

Apesar desse necessário movimento de mudança, Rubem Alves (2001) denuncia a dificuldade de transformação da estrutura escolar visto que a mesma se encontra ancorada em um sistema muito bem organizado desde a sua fundação, reproduzindo um modelo, ano após ano, que é legitimado pela comunidade escolar (professores, alunos, famílias, outros funcionários) e pelas políticas públicas:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. (...) É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam “salas de aula”. As coordenadas temporais se denominam ‘anos’ ou ‘séries’. Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final.” (p.36)

Maturana (1998), ao refletir sobre essa racionalidade em que a escola moderna está ancorada, denuncia os equívocos que ele chama de *antolhos*. Segundo ele, “todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos.” (p.15). O autor afirma que, ao centrar a caracterização do humano em torno da razão, desvaloriza-se a emoção, colocando-a como oposição ou, ainda, como algo menor. Segundo ele, ao fazermos isso, “não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.” (MATURANA, 1998, p.15)

Dessa forma, para agirmos racionalmente, acionamos nossos esquemas emocionais e fazemos escolhas cotidianamente. O que sugere o autor é que essas escolhas sejam feitas levando em consideração o outro, o coletivo e a si próprio em relações dialógicas e sociais. Diante disso, penso que esse é um caminho importante a ser percorrido pelo professor ao considerar seus alunos, suas realidades e pensar em uma prática coerente.

A partir dessa reflexão, entender os alunos como sujeitos é uma tarefa importante a ser feita, abandonando a ideia de transmissão de conteúdos e recepção passiva por outra que possibilite aprendizagem significativa, colaboração e autoria. Sobre esse caráter autoral dos

alunos, o professor Igor comenta, trazendo a fala de um estudante que se opõe à ideia determinista de recepção passiva de jogadores de videogame frente aos jogos. Segundo ele, esse aluno lhe falou:

Igor: Professor, passei a vida inteira jogando Pokemon e nem por isso eu saio por aí tacando pedra nos bichos, agarrando pombo na rua! Eu joguei! Jogava pokebola e capturava todos os Pokemons, mas não fico catando rato na rua, não associei o comportamento do videogame ao comportamento da vida real. Jogo GTA, atropelo todas as velhinhas, nunca tive vontade de fazer mal pra uma mosca na vida. Não tem mesmo uma relação direta de uma coisa com a outra.

Ao se ressentir em relação a essa visão que há sobre ele, o aluno do professor Igor denuncia uma pedagogia que, para além do uso ou não de artefatos tecnológicos, coloca o aluno no lugar de não-saber, da falta de competência e da passividade. Diante disso, penso que essa fala aponta para a necessária reflexão sobre ensino-aprendizagem e reivindica um lugar, para os estudantes, ativo de escolhas e de potencialidade crítica para estar no centro de seu processo de construção de conhecimento.

A professora Silvia sinaliza que a escola, como ela é organizada e seguindo as bases filosóficas a que está acostumada a seguir, se distancia cada vez mais desse aluno que vive diariamente as transformações da cultura digital. Para ela, só há um caminho para diminuir esse espaço de pouca produção de sentidos dos sujeitos na escola. Segundo a professora, *“a gente tem que entender que a escola tem que se aproximar da fala do aluno, da realidade do aluno”* para poder construir uma escola que faça sentido para ele.

A seguir, trago as práticas dos professores entrevistados que os colocam, na comunidade escolar em que atuam, como referências nessa inovação pedagógica. Dessa forma, busco entender de que maneira e em que sentido essas inovações se constituem. Quem sabe elas possam apontar caminhos para uma formação de professores mais adequada à contemporaneidade.

## **5.2 *“É como eu gostaria que tivesse sido comigo, eu queria ter sido ensinado dessa forma, entendeu?”: formação docente e o prazer em aprender***

As tecnologias fazem parte do dia a dia das novas gerações. Claro que têm de ser integradas na escola e nos processos de aprendizagem e que

têm de ser objecto de uma reflexão profunda sobre a forma como devem ser utilizadas por professores e alunos.

*António Nóvoa*

A necessidade de equipar as escolas com os artefatos tecnológicos de seu tempo me parece uma questão já clara, como sinaliza Nóvoa (online) na epígrafe acima, por isso volto meu olhar para a reflexão já trazida nesse trabalho e sugerida por ele acerca dos modos de utilização desses artefatos pelos professores e estudantes nos processos de aprendizagem. Essa reflexão precisa ser considerada nos espaços de formação docente, entendendo que são os professores que têm, na prática, o poder de ação ao desenvolverem a prática pedagógica diretamente com os alunos.

Entendo que, para construir uma pedagogia mediada pelos usos das tecnologias digitais em rede, que seja significativa para alunos e professores, seria necessário buscar uma formação docente que possibilite atuar na contramão do sistema educacional que comumente reforça ações que mantém práticas já dominantes. Lévy (2007) afirma que esse processo de reflexão e transformação é lento: “um indivíduo não transforma seus modelos mentais e seus esquemas de ação com tanta rapidez. Quanto aos grupos, eles aprendem ainda mais lentamente que os indivíduos.” (p.74). Ao mesmo tempo, entendo que só se tornam possíveis as transformações coletivas quando encontramos, no olhar microssocial, sujeitos que, individualmente, se engajam na reflexão e na busca por novas práticas, estabelecendo relações, debates e novas ações com outros sujeitos.

Nas conversas com os professores entrevistados, foi possível ver o empenho de cada um em remar contra a maré, exercitando a construção dessas práticas, e os desafios encontrados no caminho. De acordo com o professor Igor, leva-se um tempo para que o professor, ao iniciar sua carreira profissional, se sinta seguro para subverter o sistema educacional dominante:

Igor: É um caminho que você conquista, né? Você começa, seguindo um roteiro que é passado pra você, então comecei como um professor, normalzinho, com retroprojeto, que era o que tinha, muita coisa de quadro negro. Fui melhorando meu acesso, comprei uma câmera digital, aí a coisa começou a funcionar. (...) Eu lembro a primeira vez que eu levei um laptop pra sala de aula assim, sei lá, 2006. Eu no ônibus, morrendo de medo de ser assaltado no ônibus, e levei e foi um barato! As crianças adoraram! Passei um Power Point com fotos dos animais que eu tava dando aula! Era 7º ano e os alunos acharam o máximo só porque era diferente do quadro negro, de olhar a foto no livro, sabe? E eu falei: Po, esse negócio prende a atenção da galera, a coisa dá certo, funciona.

A percepção do que “dá certo” poderia ser pensada a partir de diferentes pontos de vista. Se o foco fosse pautado em uma educação mais conservadora, “dar certo” seria supor que os alunos teriam absorvido as informações transmitidas pelo professor. No entanto, a prática do professor Igor parece se afinar mais à reflexão de Nóvoa (online)<sup>15</sup> acerca do papel do professor: “O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe.” Nesse sentido, não era aquele “dar certo” a que Igor se referia, limitando o sucesso escolar à aquisição de informações provenientes dos conteúdos disciplinares saídos dos livros didáticos e dos quadro-negros. Para ele, o fundamental era o interesse e o envolvimento dos alunos, entendendo que o conhecimento é naturalmente construído quando encontra esse cenário. Essa iniciativa individual de investir no uso de artefatos tecnológicos com os alunos a despeito do “roteiro que é passado para o professor” iniciante possibilitou ao professor Igor uma experiência transformadora e o levou a um caminho sem volta de construção de novos usos significativos das tecnologias digitais em sala. Nesse sentido, conseguiu criar uma percepção que o permitiu ver como “ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o professor, que entrava na classe e simplesmente os executava.” (WEISZ, 2009, p.16)

O professor Rafael também viveu uma experiência semelhante ao se deparar com os alunos abrindo mão do material impresso disponibilizado por ele para um trabalho e consultando seu blog pessoal sobre Geografia como fonte para pensar nos conteúdos trabalhados. Em seu relato, o professor explica:

Rafael: Lembro de eu ter criado um blog que eu postava textos meus com muitas imagens e mapa conceitual que eu produzia no computador e postava no blog e lembro dos alunos do pré-vestibular. E eu lembro do aluno “professor, posso consultar o seu blog?”, “Agora?”, “É, pelo celular”, “Ah, ta bom”, já tava lá o celular dele no blog. Ao invés de consultar o texto impresso que eu passei pra eles, ele estava no blog vendo as imagens pra responder as coisas, então aquilo ali “opa, que legal”. Se eles têm acesso à Internet, como é que eu não vou deixar acessar se tem a ver com o que a gente está discutindo?

Essa sensibilidade que levou o professor Rafael a buscar entender o que estava por trás desse interesse dos alunos por seu blog e, em contrapartida, o desinteresse pelos textos impressos fez com que, a partir dali, muitas outras práticas fossem desenvolvidas buscando partir de usos significativos das tecnologias digitais em direção a uma pedagogia crítica que valorizasse a autoria e a reflexão.

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida ao Carta Educação.

O professor Lindomar também compartilha sua história do momento em que sentiu necessidade de fazer uso dos artefatos tecnológicos com seus alunos, afirmando igualmente ter percebido o uso comum de produção audiovisual na vida pessoal dos estudantes e, movido pelo seu desejo de torná-los autores de seu processo de aprendizagem, deu um primeiro passo: *“A gente começou a fazer trabalhos de gravar ensaios e eles verem.”*

Sobre essa valorização da autoria e sobre o uso e produção de material audiovisual com os alunos, a professora Rosa salienta que a animação é um recurso coerente, ainda, com os modos de se armazenar conteúdo na contemporaneidade de forma significativa pelos sujeitos. Assim, a produção de vídeos, além de ser um trabalho com muitas possibilidades de autoria e aprendizagem, favorece a construção de um material que é facilmente compartilhado e resgatado em outras situações posteriores. Segundo ela,

Rosa: A animação em si é esse recurso que a gente usa pra ficar inesquecível, pra registrar mesmo aquilo ali e pra ficar... porque tem a fotografia, tem eles falando. Fica guardado e é bom de ver, porque a gente não vai pegar o registro desse trabalho, tudo o que a gente fez. Mas, quando eles virem aquela animação ali, que é curta né, pequenininha, acho que essa aí foi 5 minutos só, eles vão conseguir ver sempre, e aquilo ali eles nunca mais vão esquecer.

Ao falar sobre a possibilidade de uma maior perenidade das experiências através do recurso de animações, a professora Rosa traz um aspecto fundamental para que essa aprendizagem se torne significativa ou, como ela mesma diz, *“inesquecível”*. Esse aspecto diz respeito ao prazer com que os alunos se envolvem em propostas como essa, ao afeto que faz com que os alunos se mobilizem nesse tipo de trabalho, à motivação que possibilita um maior engajamento por parte dos alunos. “Prazer”, “afeto”, “motivação” remetem a uma implicação dos sujeitos com algo, ou alguém, que os toca de modo especial, possibilitando uma produção de sentidos única, fruto de uma experiência na perspectiva de Larrossa (2002). Diante disso, cabe pensar: o que leva os alunos a sentirem esse prazer, a se engajarem e a se motivarem com as propostas pedagógicas? Quais são os aspectos que favorecem que as atividades possibilitem a construção de espaços férteis de produção de sentidos pelos alunos?

O professor Igor traz, em seu relato, um caminho para pensar essas questões. Ao ser questionado sobre por que os alunos gostam da sua aula, o professor comenta:

Igor: Certamente eu sou empolgado. Então, com a criançada, faz uma diferença. Alguém que gosta do que esta falando, realmente, faz a diferença. Mas não foi só isso não. Acho que é a forma com que você usa a tecnologia, com que você encara a tecnologia, que faz com que os alunos também relaxem com isso.

Para Igor, o gosto dos alunos pelas aulas passa pelo sentimento de prazer do professor pelo que está trabalhando. Kramer (1993) refere-se a isso quando pergunta: como é possível a um professor que não gosta de ler desenvolver nos alunos o gosto pela leitura?

Além disso, parece que ser hoje um professor “empolgado com a tecnologia” já faz muita diferença relativamente a um professor empolgado com o “cuspe e giz”. Até porque o primeiro não cairia no equívoco de considerar o aluno como um sujeito inexperiente, como ocorre muitas vezes na escola bancária. Cabe aqui invocar Walter Benjamin (online) que, em seu texto “Experiência” de 1913, escrito portanto na juventude, faz uma crítica contundente à pretensa experiência exaltada dos adultos e ao fato dos adultos se referirem à falta de experiência dos jovens. Segundo o autor, a experiência dos adultos versus a inexperiência dos jovens correspondia à concepção moderna de experiência computada pelo número de anos vividos que conferia a quem os viveu conhecimento acumulado. Experiência essa que, para Benjamin, era carente de espiritualidade e sensibilidade. Ora, essa versão do adulto mais experiente do que o jovem, ou do professor mais experiente que o aluno, não cabe em relação aos usos dos artefatos digitais em rede. De acordo com Ferreira e Mattos (2015), diversamente dos mais velhos, os jovens possuem

Seu olhar e sentidos exercitados numa dinâmica de alternância e simultaneidade, que se assemelha ao ato de “zapear”. É com esse olhar, de quem transita pelas telas de computadores, celulares, TVs e jogos eletrônicos com total familiaridade, que se apresentam para a vida e se constituem como atores sociais (p. 278).

Se assim o são fora da escola, também é assim que se apresentam para a escola e para seus docentes, o que aponta para a importância da formação de professores de que trata esta tese. Caso contrário, o hiato entre alunos e professores tende a aumentar ainda mais.

Sobre o prazer de aprender, o professor Rafael, ao narrar sua história, conta, com muito orgulho, de uma experiência realizada na escola em que atua que culminou na construção de um mapa colaborativo. A proposta feita aos alunos foi a seguinte: divididos em pequenos grupos, eles escolheriam um grupo social e pesquisariam os principais pontos de atuação desse grupo na cidade, localizando todos os pontos encontrados em um mapa cujo link está acessível na Internet<sup>16</sup>. Rafael narra essa experiência e reflete sobre diferentes aspectos, destacando um em especial: o envolvimento dos alunos.

---

<sup>16</sup> O mapa pode ser visto através do link <https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=pt-BR&authuser=0&mid=1oTredQUVbsIT-rgEPLB32OvmNUE&ll=-22.887560057395994%2C-43.331628402319325&z=11>

Rafael: Quando eu fui analisar, todos os grupos já tinham feito, todos os grupos já tinham editado, todos os grupos já tinham postado. Eles adoraram fazer esse trabalho, adoraram a forma de postar o trabalho, não era um trabalho impresso, né. Muitas vezes os alunos que estão acostumados com o conservadorismo da escola, eles reproduzem isso... Teve grupo que veio até o final, na última semana, querendo me entregar trabalho escrito e eu tive que convencê-los de que não era pra entregar um trabalho escrito. (...) Adoraram compartilhar o trabalho no Facebook.

Nessa fala, além do engajamento dos alunos pela proposta, considero interessante entender também o grupo de alunos que insistiu em entregar um trabalho escrito. Seria uma tentativa de “validar” o trabalho, garantindo uma produção final mais “tradicional”? Independente da resposta a essa pergunta, é notório que os alunos se interessam e se mobilizam pelas atividades que favorecem aprendizagens significativas à medida que se aproximam de suas práticas culturais e de seus interesses pessoais. Sobre isso, o professor compartilha um exemplo, entre outros, de uma aluna que se destacou por uma mudança de comportamento nessas aulas:

Rafael: Era uma aluna muito inteligente, mas muito apática em sala de aula, nunca participava da aula, dormia muito, estava sempre, durante a aula, fazendo desenhos... nas provas ela ia bem, era inteligente, lia, estudava, muito carinhosa comigo, falava que me adorava e tal, mas, na aula, isso não se refletia no interesse. E, no trabalho, ela foi uma liderança no trabalho dela, super empolgada. (...) A empolgação dela é impressionante e de outros também, outros alunos que são mais apáticos, mas que, na hora de postar..., principalmente aqueles que estavam buscando algo com que eles se identificavam.

Essa relação entre a empolgação do aluno e uma atividade que leva em consideração o seu interesse é observada por diferentes autores que se dedicam a pensar a educação, como Garcia (2000) que afirma: “É incrível como as crianças aprendem muito mais do que manda o programa quando elas estão envolvidas na própria aprendizagem e quando a professora está ensinando o que lhes interessa” (p.50). Sem dúvida, o envolvimento do aluno com o que o professor ensina se constitui em prática formativa para o docente. Nessa perspectiva em que o cenário se torna significativo para todos os sujeitos envolvidos, a autora destaca a necessária relação entre esses estudos que relacionam aprendizagem e afeto/motivação e a prática cotidiana, buscando um diálogo constante em direção a uma práxis pedagógica que seja formativa para o professor.

Essa descoberta prática citada por diferentes professores de que os alunos se interessam por dinâmicas pedagógicas mais horizontais, processuais, descentralizadas e colaborativas foi fundamental para que o professor Rafael buscasse, no seu cotidiano, práticas que despertassem esse prazer e interesse dos alunos. Entre diferentes casos que ele



compartilhou, trago um em especial que reflete essa preocupação cotidiana de possibilitar uma aprendizagem significativa e contextualizada:

Rafael: teve eleição pra Prefeito no domingo, na 2ª feira era minha aula sobre organização interna das cidades. Domingo à noite, saiu, no site da Globo.com, um mapa da geografia eleitoral do Rio de Janeiro. Em quais bairros o Crivella ganhou, em quais o Freixo ganhou, em quais o Bolsonaro ganhou e tal. Eu trouxe o mapa para discutir organização interna das cidades, po! Foram dois tempos de aula em cima disso, porque eles traziam tantas questões...

Minha experiência pessoal me faz pensar que alunos desinteressados não trazem tantas questões nem dedicam tanto tempo de reflexão em torno de um mesmo tema, o que me indica que a dinâmica relatada pelo professor, de alguma forma, provocou esse envolvimento. Parece, assim, que atividades que consideram os temas de interesse dos alunos possuem grandes chances de promover esse engajamento. Além disso, o uso de artefatos digitais, trazendo temas muito atuais com uma diagramação atrativa, além de uma maior interatividade, colaboração e dinamicidade, também parecem ser fatores que contribuem para aproximar a linguagem escolar das linguagens contemporâneas dos estudantes. Abreu (2006) contribui para essa percepção, sinalizando o caráter ultrapassado das práticas escolares descoladas da vida dos alunos e afirma que os professores sentem que “o modelo no qual a maioria foi constituída está ultrapassado e que precisam construir uma prática mais colaborativa, baseada na troca entre professores e alunos.” (p.176). Nesse sentido, seria possível afirmar que o aluno se desinteressa por práticas que promovem uma educação bancária, passiva e autoritária e se envolve em outras que, ao contrário, se mostram coerentes com suas demandas e possibilitam maior autoria, participação e construção significativa.

Pensando nessas práticas que rompem com as exigências da escola que se assemelha à fábrica, trago uma experiência do professor Igor na escola em que atua (a mesma em que também trabalho). Segundo seu relato, e eu já havia ouvido falar por outros profissionais da escola, foi criada, dentro da grade curricular, uma disciplina que une Ciências e Tecnologia chamada Cientec para a qual ele foi convidado a lecionar. A princípio, era uma disciplina “piloto” que buscava sair do parâmetro curricular ao máximo e que foi oferecida para uma série do segundo segmento do Ensino Fundamental. Além do objetivo de se pensar em projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento e investigar o interesse dos alunos nesse modelo, a disciplina também visava buscar estratégias alternativas nos processos de ensinar e aprender. Buscando um maior entendimento sobre esse projeto e a forma como foi desenvolvido, trago a fala do professor:

Igor: a gente começou a trabalhar com videogame e era uma disciplina que nunca teve prova, nunca teve teste, nunca teve nenhum tipo de avaliação formal e é por isso que dava certo... não tinha nota. (...) O jogo em si é um jogo de simulações matemáticas, mas eles não veem isso porque tem toda a ludicidade do game design. Então, começaram a participar, querer participar daquilo.

Ao fazerem uso de conceitos matemáticos na prática, os alunos desenvolviam estratégias, pensavam sobre as questões e trocavam com os colegas, o que possibilitava, além de uma dinâmica de sala de aula completamente diferente da habitual, uma vez que o percurso individual ganhou um espaço de maior destaque para o professor, um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada aluno, contribuindo de maneira mais significativa aos processos particulares. Nóvoa (online)<sup>17</sup> afirma que o olhar para a trajetória individual é um aspecto fundamental a ser repensado na necessária transformação da educação. Assim, para o autor, é essencial “construir um percurso individualizado e um acompanhamento próprio para cada aluno, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, no espaço escolar e noutros espaços e tempos.”

Essa abordagem sugere uma reflexão acerca do conceito de avaliação e possibilita uma prática de acompanhamento constante, tornando a observação fonte de material para intervenções do professor mais adequadas ao pensamento de cada um. Uma vez que a disciplina foi estruturada nos moldes de um game, a avaliação ganhou uma nova perspectiva que, ainda que não tenha abandonado por completo o caráter quantitativo, já ocupava outro lugar nos processos de aprendizagem:

Igor: O esquema de avaliação que a gente está fazendo agora é por pontos de experiência, XP. Cada tarefa que o aluno executa, ele ganha uma experiência. Então, essa experiência não vai fazer ele ficar reprovado, não vai fazer ele ser aprovado, mas ele precisa acumular um determinado número de pontos pra chegar na próxima etapa do trabalho. (...) Isso dá trabalho, porque o avanço acaba sendo assíncrono.

Esse acompanhamento do aluno do ponto de vista individual, sem perder a importância do coletivo, demanda do professor, como afirmou Igor, um trabalho e uma diversidade de práticas intencionais pautadas no seu conhecimento acerca dos alunos, em suas dificuldades e potencialidades. Ao mesmo tempo, o professor afirma que sua postura de professor durante esse trabalho com a disciplina Cientec precisava ser leve e pouco escolar para que os alunos não pensassem que havia uma intenção pedagógica de ensinar conteúdos por trás do formato “game”. De acordo com Igor:

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida ao site Carta Educação.

Igor: vai acabar com a brincadeira se você souber que ela esta te ajudando na escola. Só isso já é um corta onda. Mas o que pode incomodar é muita ingerência sobre o que ele pode fazer no jogo. Então, se tem o jogo, o aluno tem que estar livre pra jogar do jeito que ele conseguir.

Essa liberdade para tentar, errar, testar hipóteses, argumentar, tentar outros caminhos e construir respostas provisórias é um elemento estruturante, citado por diferentes professores, de suas práticas pedagógicas que buscam favorecer que o aluno se constitua de forma crítica, ativa, autoral e autônoma. Segundo Igor, passa a fazer sentido quando o valor é colocado na construção de conhecimento em si ao invés de focalizar os conteúdos descolados da vida, as avaliações formais ou os procedimentos de aprendizagem burocráticos. Sobre o modo de avaliação da disciplina Cientec, o professor explica: *“não tem nada, não vale nada, não vale ponto nenhum, mas é o espaço privilegiado pra construção de conhecimento e é aí que a coisa começa a funcionar, porque o aluno vê que aprender é legal.”*

Garcia e Alves (2000) contribuem para o entendimento acerca do prazer que esses alunos demonstram diante dessas práticas pedagógicas, destacando a curiosidade como aspecto fundamental a ser despertado nos sujeitos para que haja construção de conhecimento. Para as autoras, o comum de se ver nas instituições escolares é um descaso em relação a essa curiosidade e, sobre o assunto, elas afirmam: *“O lamentável é que esqueceram de nos ensinar que não se pode perder a oportunidade de atender à curiosidade de uma criança sob a pena de matar o fundamental para que alguém aprenda – a curiosidade.”* (GARCIA e ALVES, 2000, p.88)

Identificando-se com esses princípios que norteiam a sua prática, o professor Igor se coloca no lugar de seus alunos e, ao resgatar sua história de aprendizagem no mesmo nível escolar em que trabalha atualmente, afirma que teria gostado se pudesse ter vivido essa experiência como estudante: *“é como eu gostaria que tivesse sido comigo, eu queria ter sido ensinado dessa forma, entendeu? Eu queria poder ter acesso a isso quando eu era mais novo.”*

Resgatando algumas observações feitas neste item, penso ser possível afirmar que os seguintes aspectos são relevantes para se entender de que forma esses professores possibilitam uma aprendizagem significativa e um ambiente fértil de produção de sentidos<sup>18</sup>, o que a meu ver pode ser considerado formativo: *considerar o tema de interesse dos alunos, promovendo prazer e envolvimento nas atividades; usar tecnologias digitais com foco na contextualização*

<sup>18</sup> Vale explicar que, ao trazer esses aspectos não busco construir receitas para a construção de práticas significativas aos alunos, uma vez que compreendo que essas práticas são construções particulares de cada experiência. O que cabe aqui pensar são os aspectos que pareceram ser comuns às diferentes práticas relatadas e que podem indicar caminhos para a reflexão acerca do tema em diferentes contextos.

*a partir da ação do aluno; possibilitar ao aluno liberdade para agir e ser centro do seu processo de aprendizagem; valorizar o percurso individual, respeitando o processo de cada um e rompendo com uma homogeneização dos processos.* Parece que todos esses aspectos rompem com uma escola historicamente marcada pelo desinteresse (e até subversão) dos alunos, pelo uso de tecnologias que reforçam uma postura passiva do aluno e autoritária do professor, pela pouca relação entre a vida escolar e a vida pessoal do aluno, pela centralização do professor e pela busca pela homogeneização dos sujeitos.

Diante da reflexão acerca desses aspectos, é inevitável perceber que a maioria deles não indica a necessidade simples e determinista de utilização de artefatos tecnológicos da contemporaneidade, mas a ruptura com relações lineares e hierarquizadas, com concepções que não consideram o outro como legítimo outro (MATURANA, 1998) e com dinâmicas escolares que não dialogam com os alunos, seus interesses e suas demandas.

Alves e Garcia (2000), ao observarem a complexidade das transformações vividas pela sociedade contemporânea, falam sobre a necessária construção de novos caminhos para a educação (especialmente a escolar), afirmando que a escola se encontra imersa em rupturas e que, assim, se torna de grande importância “a discussão sobre a crise da escola na perspectiva de uma crise global ética, cultural, social, institucional, econômica e de paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo.” (GARCIA e ALVES, 2000, p.14)

O professor Igor afirma que, para encontrar caminhos para práticas engajadas nessa essencial transformação da escola, não é necessário didatizar as experiências significativas que os alunos vivem para além dos muros da escola, caindo na armadilha que coloca as tecnologias digitais em rede em um perigoso lugar de salvação das escolas e do ensino. Diferentes pesquisas já mostraram que não basta apenas utilizar esses artefatos e que há muitos outros fatores por trás do engajamento dos alunos. Sobre esse tema, o professor Igor traz algumas reflexões:

Igor: Até porque a noção, isso é o que eu mais tento trazer pra minha prática, não é transformar o aprendizado em jogo, a ideia não é essa, mas trazer elementos do design dos jogos para o aprendizado. Essa coisa do XP, para mim, é o maior ganho, porque, no videogame, o seu progresso é imediato. Você terminou uma missão, você ganha a recompensa daquela missão na hora, você não espera o final do bimestre pra ganhar aquela coisa, entendeu? Para saber se você ganhou um número que vai fazer você ir para o seguinte. Não, você recebeu aquele ponto de experiência na hora e você vai somando e vai passar de nível e você vai conquistar outras coisas. Então, é essa progressão. Você morreu, começa do início da fase, mas começa de novo. Não precisa continuar seguindo e depois voltar tudo. Começa de novo na hora e tem a oportunidade de fazer e refazer quantas vezes você quiser.

Se, por um lado, vemos práticas pedagógicas que utilizam os artefatos digitais a partir da mesma lógica que considera o aluno depositário de informações e, por consequência, promovem um desinteresse por parte do mesmo, por outro lado, vemos relatos de propostas também com uso de tecnologias contemporâneas em rede que possibilitam um protagonismo do aluno e reconfiguram a relação do mesmo com o conhecimento e com a escola. Ao perceber essa realidade e observar alguns aspectos comuns às práticas significativas, me parece mais clara a percepção de que é preciso olhar para os usos desses artefatos para conseguir compreender para além das tecnologias em si e suas potencialidades e, diante disso, encontrar as práticas que promovem esse mesmo ambiente de prazer e produção de sentidos apesar da ausência da tecnologia.

Essa reflexão me toca especialmente, uma vez que sempre me pareceu que meus alunos se envolviam nas propostas à medida que eu conseguia percebê-los e caminhar próximo aos interesses deles e, ainda, me engajava com as temáticas, sendo uma referência afetiva nessa construção de conhecimento. Sensibilizada por essa reflexão, sigo buscando o que está por trás dos usos inovadores das tecnologias, cabendo pensar qual a semelhança entre esses usos e outras práticas significativas que não lançam mão dos artefatos digitais. O que está em questão na formação de professores para que seja possível construir conhecimentos de forma significativa?

### 5.3 “*Melhor professor do mundo*”: com ou sem tecnologias?

Estar disponível e prestar atenção a tudo o que ocorre ao redor é fundamental para que se veja o mundo de forma mais ampla.

*Stela Barbieri*

Como sugere Barbieri (2012), poder olhar para o mundo de forma mais ampla possibilita romper com olhares já acostumados a ver de um mesmo ponto de vista. Assim, ao ampliar o olhar para as práticas pedagógicas dos professores, pude me deparar com propostas que envolvem o uso de tecnologias digitais e perceber que estas podem ou não promover um espaço de produção significativa de sentidos, levando meu olhar não para os meios, mas para os usos dos sujeitos. Nesse movimento de ampliar o olhar, acabo por perceber que alguns

princípios característicos da cultura digital permeiam as relações sociais independente do uso dos artefatos. Interatividade, diálogo, colaboração, horizontalidade, construção, entre outros aspectos, são possibilidades da relação humana que podem ser potencializados (ou não) através dos usos inovadores e das possibilidades que as tecnologias digitais conectadas em rede oferecem.

Nesse mesmo caminho, Santaella (2005) salienta que as dinâmicas que são favorecidas pelas tecnologias digitais não estão necessariamente coladas nos artefatos e sim refletem um modo de pensar, de perceber, de se relacionar e de agir no mundo. Dessa forma, a autora explica que “a cibercultura não se dinamiza apenas quando usuários ligam o computador.” (online).

Ao entrar em contato com os professores dessa pesquisa e suas histórias, pude notar que uma das marcas de suas práticas docentes era o olhar para o aluno, envolvendo uma relação mais dialógica, horizontal e respeitosa. Dessa maneira, a interatividade e a colaboração fortemente presentes nas relações mediadas pela Internet e a horizontalidade que se dá entre sujeitos conectados à rede são possíveis de serem praticadas ainda que não sejam utilizados esses artefatos. A fala da professora Silvia acerca do aluno que se mostra apático e desinteressado na aula mostra um pouco do que busco trazer:

Silvia: Você tem que chamar ele pra conversar. Às vezes, ele não está ali ligado na sua aula, porque não está entendendo nada do que você está falando. Eu senti isso na pele quando voltei a ser aluna. Eu comecei a fazer um curso, por minha conta, de reciclagem, de Língua Portuguesa. Aí eu me pego assim parada olhando... assim, eu de Português, fazendo uma coisa que eu gosto que é Português, olhando pro teto, falando com uma colega ao lado sobre uma outra coisa. Aí eu falei “caramba, eu to agindo feito alguns alunos meus, como eles faziam.” Mas por que? Aquilo, daquele jeito que estava sendo dado ali, não estava me motivando.

Novamente os fatores motivação, prazer e interesse tomam a cena como elementos fundamentais para a aprendizagem significativa, sendo possível perceber sua relevância em situações de aprendizagem na vida adulta também. O professor Lindomar acredita que essa motivação está diretamente relacionada à relação que o professor estabelece com seu aluno: *“Olha, eu penso que a relação professor-aluno influencia na aprendizagem e é primordial. Eu acho que é isso. Independente do que você trazer, você tira um fiozinho que vai conduzir a algum lugar e a aprendizagem se dá na convivência e eu acredito muito nisso.”*

Em outro momento de seu relato, o professor fala da relação horizontal, propondo uma diminuição da distância entre aluno e professor que os coloca lado a lado na construção de

conhecimento e na produção de sentidos. Para ele, “*se você está junto, está produzindo junto, aquilo vai ter significado e significado é conhecimento.*”

Maturana (1998) discorre acerca dessa convivência e da postura que buscamos assumir em relação ao outro no nosso cotidiano. Para ele, “dependendo de aceitarmos ou não o outro como um legítimo outro na convivência, seremos ou não responsáveis frente a nossas interações com ele ou ela, e nos importarão ou não as consequências que nossas ações tenham sobre ele ou ela.” (p.84) Frente a essa reflexão, me parece fundamental que o professor perceba seu aluno e seus parceiros de trabalho como legítimos outros para que possa, também, assumir uma postura responsiva nessa relação (BAKHTIN, 2003).

Durante minhas idas à escola em que Lindomar atua, pude perceber sua busca constante por uma relação com seus alunos que fosse pautada nessa responsividade através de colaboração, da troca, da autoria e da parceria, possibilitando uma aprendizagem significativa a todos os envolvidos nos projetos pedagógicos. Essas relações e a valorização do trabalho dos alunos também puderam ser percebidas em suas postagens na rede social Facebook<sup>19</sup>, como as que seguem abaixo:

Figura 1 - Postagens no Facebook do professor Lindomar

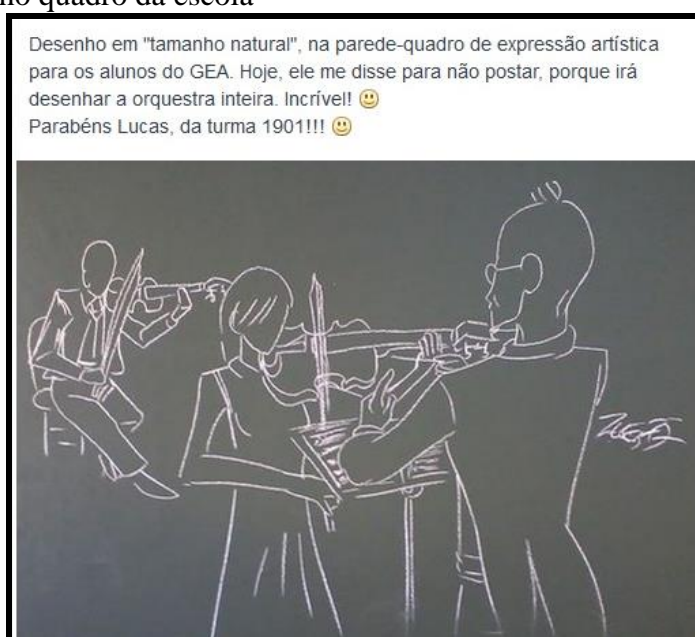


Em suas muitas postagens, é possível ver comentários de alunos, fazendo elogios pessoais e profissionais ao Lindomar, como “*adoro você*” ou “*melhor professor do mundo*”. Essas manifestações de afeto que ultrapassam os muros da escola indicam caminhos para se investir nessa relação.

<sup>19</sup> O recorte de postagens para esse trabalho foi autorizado por todos os professores participantes. Optamos por preservar as identidades também dos alunos por entender que essa informação é irrelevante para o estudo, ao mesmo tempo em que respeita a privacidade dos mesmos. Por isso, as imagens foram trabalhadas com recursos de edição.

Esse olhar sensível para si mesmo e para o outro, que parece ter suas origens alimentadas pela relação com sua primeira professora, D. Ida, ainda fora do contexto escolar, vem pautando sua prática pedagógica ao longo de sua atuação enquanto professor, direcionando suas escolhas pedagógicas para uma prática que valorize a aprendizagem significativa e o protagonismo do aluno no processo. Assim, através da produção de arte (vídeos, fotos, instalações, intervenções no espaço e muitas outras ações), o professor busca, com sensibilidade e expressividade, tornar a escola um espaço de produção ativa e autoral dos alunos, valorizando o pensamento criativo e os interesses pessoais dos estudantes. Como exemplo desse estímulo ao desejo e às competências apresentadas por eles, trago abaixo outra postagem sobre a produção de um estudante:

Figura 2 - Desenho de um aluno do professor Lindomar no quadro da escola



Através da postura observada nas visitas à escola, em suas postagens e nos comentários dos alunos, fica claro o estabelecimento de uma relação aluno-professor que rompe com um modelo linear e hierárquico de educação e que apresenta suas bases na experiência do professor enquanto estudante.

O professor Rafael também traz, em seu relato, a importância do caráter dialógico e colaborativo nas relações que envolvem os processos de ensinar e aprender e acredita que esses aspectos são pressupostos de uma prática pedagógica que valoriza o aluno. Ao dizer isso, afirma que essas práticas podem ter ou não a presença de tecnologias digitais, uma vez que esses pressupostos não estão colados nos artefatos.



Rafael: Isso pra mim é independente da técnica do computador. (...) Essa coisa da aula interativa e de autoria por parte dos alunos, isso pra mim era um preceito básico. Sempre foi... de pensar que os alunos têm que ter uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem, que o aluno vai aprender muito mais e vai se interessar muito mais pelo processo de ensino aprendizagem se ele tiver essa participação ativa, se ele puder se colocar, se ele puder produzir algo. (...) Pra interatividade, você não precisa do computador necessariamente. Quantas vezes eu venho aqui e dou aula só com o quadro, um giz e uma folha e a aula é super interativa, pode ser mais interativa do que uma aula com computador, óbvio!

Ao olhar para a prática atual do professor Igor à luz de seus relatos, também é possível observar seu esforço em fazer da escola esse ambiente dialógico, acolhedor e lúdico, no qual os alunos reconheçam espaços ricos de sentido e estabeleçam relações mais afetivas e menos burocráticas. Nesse movimento, percebi um retorno de seus alunos em suas aulas, caracterizando uma diferença em relação a outras aulas, como afirmou um aluno ao vê-lo entrar na sala: *“essa é a melhor aula!”*. Traços dessa afetividade também puderam ser percebidos em suas postagens no Facebook, como seus registros abaixo:

Figura 3 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre relação com os alunos

Pequena recompensa na correção dos testes.



Igor França, no começo do ano achei que a escola fosse só para aprender e ir em bora, mas agora percebi que ela faz a gente rir, aprender, se divertir e estudar!  
OBRIGADA por me mostrar e ensinar que tudo isso pode ser feito com amor e carinho! Eu acho que sem você não teria percebido de como a escola é importante para todos!  
Parabéns por ser um ótimo professor, uma ótima pessoa e alem de tudo um ótimo amigo!!

Curtir · Comentar · Compartilhar 👍 13 💬 15

Igor França e outras 12 pessoas curtiram isso.

-  **Helena Cebrian** eu e Alice Abreu tbm participamos desta igor! 😊 te amamos!!  
18 de novembro de 2011 às 17:23 · Curtir · 🗨 1
-  **Manuela Rajão** Todos apoiam  
18 de novembro de 2011 às 17:24 · Curtir
-  **Thais B Somma** adorei, manul muito legal reconhecer o valor de um professor tão especial e querido por todos como o Igor. Bjs  
18 de novembro de 2011 às 17:25 · Curtir · 🗨 3
-  **Lara Avellar** iigoor vc foi um dos melhores professores!!! tinhamuuuu!!!  
18 de novembro de 2011 às 17:43 · Curtir · 🗨 3
-  **Igor França** S2!!! huahuahuahuahuahuahu  
18 de novembro de 2011 às 21:31 · Curtir · 🗨 1
-  **Antonio Marinho** ano q vem os palhaços nao vao valer nada ne igor?!?!?!?!?  
18 de novembro de 2011 às 21:46 · Curtir · 🗨 1
-  **Igor França** Sério, galera! Hoje foi muito emocionante. Vocês são lindos e eu nunca vou esquecer essas turmas! Obrigado por tudo!!  
18 de novembro de 2011 às 22:33 · Curtir · 🗨 2
-  **Vera Reis** Muto bem, Manu. Muito bacana reconhecer as pessoas que fazem diferença na nossa vida, sempre! Parabéns Igor.  
19 de novembro de 2011 às 06:23 · Curtir · 🗨 3
-  **Antonio Villanova** é e eu nunca vou esquecer do Igor, o prof q eu tive na sala 603 de 2001 (LOL)  
19 de novembro de 2011 às 06:52 · Curtir · 🗨 1
-  **Helena Cebrian** Igooorrrrr vccc é mitt tudooo!!!! Ahhahahahaha  
19 de novembro de 2011 às 07:03 · Curtir · 🗨 1
-  **Thais B Somma** parabéns, igor! fico muito feliz de meu filho ter tido um professor tão especial como você.  
19 de novembro de 2011 às 09:25 · Curtir · 🗨 1
-  **Luana Oliveira** amei ter vc me ensinando!  
19 de novembro de 2011 às 14:10 · Curtir
-  **Luana Oliveira** Igor França Cardoso ja viu amanhecer???vc ama ne?  
19 de novembro de 2011 às 14:11 · Curtir · 🗨 1
-  **Igor França** A bela parece até um zumbi...  
20 de novembro de 2011 às 21:50 · Curtir · 🗨 1

A caricatura do professor foi feita por um aluno ao final de uma prova. Ao fazer a correção da mesma, Igor se deparou com a “homenagem”, entendendo assim por saber que esse aluno poderia ter ido embora ao acabar sua tarefa. No entanto, permaneceu ali, dedicando-se às linhas que formariam o rosto do seu professor.

Freitas (2006) reforça essa ideia acerca da necessidade de se construir uma nova relação entre professores e alunos pautada no diálogo e na horizontalidade, no entanto sinaliza o caráter de ruptura, uma vez que as escolas estão comumente ancoradas na visão de que a informação deve ser passada pelo professor e ser absorvida pelo aluno de forma passiva. Para a autora,

Essa comunicação interativa apresenta-se como um desafio para a escola que está centrada no paradigma da transmissão. Instaura-se, com essa nova modalidade comunicacional, uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador. (p.196)

O professor Igor afirma que um fator muito importante para a construção desse tipo de relação com os alunos vem de sua paixão pela licenciatura que, apesar da forte relação com a escola desde a infância, surgiu apenas na faculdade. Segundo ele:

Igor: Quando eu comecei na prática de ensino, eu falei: putz, é isso que eu tava procurando esse tempo todo e o preconceito que a gente tem contra a licenciatura não me fez perceber. Era aquilo que eu gostava, entendeu? Aí, quando começou o lance de fazer regência, de preparar aula, de dar aula, eu falei: caraca, isso é muito maneiro, é isso que eu quero fazer! Gostava disso, descobri isso na prática, fazendo.

Essa descoberta do prazer em ser professor e do quanto essa prática pode ser prazerosa para todos os envolvidos no processo também foi relatada pela professora Amália. Segundo seu relato, sua escolha pelo magistério foi decorrente de uma necessidade familiar e não fruto de uma decisão por desejo pessoal. No entanto, a descoberta dessa prática prazerosa se deu durante o fazer: *“Fui gostando do jeito que eu tava fazendo com as crianças e qual era a minha relação com aquilo. E aí eu descobri que ser professora podia ser uma coisa diferente, que não era o que tinham me apresentado, entendeu?”* Ao apaixonar-se pela profissão docente, não mais conseguiu se afastar da sala de aula, mantendo-se na mesma escola até hoje (mais de trinta anos).

Maturana (1998) considera que as relações que não são pautadas nesse olhar cuidadoso para o outro, considerando-o como ele é, com suas características, seu tempo e suas peculiaridades muitas vezes diferentes de si, não se configuram como relações sociais e sim

relações mecânicas aonde não há troca e diálogo verdadeiro. Para ele, “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (...) Só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.” (p.24)

Sobre esse olhar para o outro, considerando o outro como forma de olhar novamente para si e reconhecer-se como indivíduo, a professora Rosa traz seu relato que aponta para uma preocupação acerca dos programas que chegam prontos em sala de aula e dificultam que o professor tenha essa percepção para a realidade de seus alunos e da comunidade escolar. Nesse sentido, ela traz uma experiência da época em que, na infância, estudou em uma escola em Belém do Pará, próximo a uma comunidade indígena. Em seu relato, traz uma crítica ao modo como os alunos lidam com o conhecimento na escola, entendendo essa relação como consequência de um modelo opressor e autoritário de aprendizagem.

Rosa: A gente tem as nossas comidas, né, o nosso fenótipo é todo indígena e nunca ninguém falou sobre isso com a gente... muito grave, né? A gente cresce querendo ser outra coisa e ninguém quer parecer com eles, porque a gente ouvia falar várias coisas, né, barbaridades. (...) E hoje eu faço eles olharem com muito respeito, querendo que eles percebam uma coisa diferente, né, que eu não tive essa oportunidade de ver na escola.

Garcia e Alves (2000) denunciam esse caráter autoritário da produção de conhecimento, complementando essa crítica à concepção epistemológica dominante na escola que fortalece o modelo fabril. Segundo as autoras, esse modelo desvaloriza os conhecimentos que vêm da convivência, da experiência para além dos muros das instituições de ensino. Assim, descoladas de um ensino institucionalizado, a aprendizagem passa a não ter valor. Nesse sentido, elas afirmam:

Nos fizeram acreditar que aquela maneira de criar conhecimentos (através do contato com o outro, em casa, na rua, no trabalho, nas situações em que a vida nos desafia a resolver questões, “enredando” ou “tecendo” saberes) era um modo pouco ou nada importante, quando não, “errado”. (p.82)

Esse conhecimento que é trazido pronto para a escola, cabendo ao aluno apenas memorizar para responder testes e avaliações formais, fecha as portas da construção autoral e crítica por parte dos estudantes de todas as idades. As autoras complementam essa reflexão para outros níveis de ensino e afirmam que “isso acontece na universidade, no segundo grau e na escola fundamental, na maioria dos casos. Os alunos vão aprendendo a memorizar e repetir

o que os autores consagrados disseram, sem aprender com eles a criar, a descobrir, a pensar.” (GARCIA e ALVES, 2000, p.85)

Esse movimento que, a partir da busca de um conhecimento padronizado, formata os alunos produz a anulação das individualidades e promove a falta do prazer nas atividades pedagógicas. O professor Igor fortalece essa reflexão ao contar sua percepção sobre o assunto:

Igor: Eu acho que o que é pior é o não reconhecimento das individualidades, do tempo de cada um. É não respeitar isso, sabe? Aprender não pode ser sofrer, acho que a coisa mais legal da vida é aprender, sabe? Saber as coisas, se relacionar com o mundo, isso é mais complexo, isso é mais livre. Aprender não pode ser sofrimento e ensinar também não pode ser sofrimento. Se é uma coisa tão legal pra gente, não pode se tornar uma coisa que você sofra pra fazer: ‘ah, que saco, vou ter que dar aula...’ não pode ser nunca assim. É saber que você pode ensinar de uma forma que seja leve pra você, de uma forma que você se reconheça, de uma forma que você veja frutificar, sabe? Então, a escola como instituição tem cortado essa felicidade, tem cortado essa satisfação, porque tem demandas outras a cumprir, tem demandas com o mercado, tem que produzir.

Ao compreenderem a importância de olhar para o aluno, respeitar suas subjetividades, promover um espaço educativo de prazer e de produção de sentidos, os professores, em diferentes histórias narradas, sinalizaram que consideram fundamental romper com a rigidez dos programas e das disciplinas, buscando alternativas mais flexíveis para a construção de um conhecimento mais contextualizado, mais relevante para o aluno e, conseqüentemente, mais significativo para ele. Um exemplo disso é o relato do professor Igor acerca do modo como faz planejamento: *“cada turma é uma turma, então, às vezes, muda todo o planejamento daquela semana, porque numa turma surgiu uma ideia, surgiu uma coisa, uma discussão e é maravilhoso e todo mundo tem que saber daquilo... então, dá pra mudar.”* No entanto, isso só é possível se o professor tem essa intenção em mente como parte de sua visão de mundo e de educação. Diante disso, mostra-se aberto e flexível para poder, de fato, olhar para seus alunos e buscar conectar-se a eles de forma sensível.

Em outro momento do relato, o professor afirma que essa postura só é possível porque o aluno está intimamente inserido no processo. Assim, o professor, embora seja o maestro que coordena as atividades, não desconsidera o coletivo, uma vez que isso colocaria em risco o envolvimento e a participação de todos. Nessa perspectiva, ele afirma:

Igor: É de construção coletiva o tempo todo, então eu estou totalmente aberto à demanda dos alunos. Então, tem dia que a gente tem uma atividade, mas surgiu a necessidade incrível de debater sobre, sei lá, o ciclo de manifestações aí que rolou. Para tudo e vamos debater. Não tem problema, não tem essa pressão.

Como já salientou Freitas (2006), o papel do professor nessa nova relação muda estruturalmente. Nessa interação mais horizontal e dialógica, “o professor não é mais um transmissor, mas um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho.” (p.196) Nesse novo papel, o aluno ganha lugar central no processo de aprendizagem.

A partir dessa proposta de considerar o envolvimento e o interesse do aluno em uma aprendizagem contextualizada e significativa, é possível perceber o trabalho com projetos como uma estratégia comum nas práticas pedagógicas de muitos professores. Essa ideia não é nova e, mais uma vez, independe do uso das tecnologias digitais. Paulo Freire (1987), há muito tempo, já sinalizou como primordial a necessidade de que os sujeitos aprendessem a ler a partir de seus contextos de vida, utilizando palavras que fossem significativas em sua realidade. A professora Amália que, no início de sua profissão, não tinha acesso à tecnologia digital na escola, endossa, na prática, o que Freire (1987) defende e relata:

Amália: Eu sempre gostei de trabalhar com projetos nas minhas turmas e tudo. E aí o convite pra sala de leitura veio em cima disso, porque, se eu viesse pra sala de leitura, eu podia trazer os projetos pras outras turmas também e aí por isso que eu fui. (...) Os projetos sempre nasceram de acordo com a cara da turma. De início, eu começava a sondagem, do que eles gostavam, o que despertava interesse neles e, em cima daquilo, eu fazia todo o trabalho.

Como aponta seu relato, era do aluno que saía todo o material que definiria o percurso de trabalho, como grandes pretextos significativos para que o aluno possa aprender de maneira contextualizada e prazerosa. Essa sua prática, que foi reconhecida na escola por seu potencial transformador na vida dos alunos e no histórico das turmas, fez com que a professora tivesse muitas histórias para contar em que o olhar para o aluno foi o fio condutor das relações estabelecidas. Para esse trabalho, trago uma que, em especial, conta de sua experiência com um grupo considerado muito difícil na escola. Este caso me parece revelar a importância do olhar, do afeto, do contexto e da relação dialógica.

Amália: Esse grupo era tão da pá virada, tão da pá virada, tão problemático que eu fui a 4ª professora num ano, no final de abril. Eles bateram nas três anteriores e expulsaram elas da escola. (...) Aí eu cheguei aqui, eles queriam me bater, óbvio! “Você vai fazer o que? Vai mandar? Não manda não!”, eu virei “Eu não mando em nada!”. Sentei num canto, comecei a desenhar e eles foram ficando. Cada dia, eu levava uma coisa “ah, eles gostam de desenho”, aí eu desenhava. Aí um dia eu fazia dobradura e um: “ah, eu quero fazer isso!”. Eu passei uma semana seduzindo eles, não dei nada que pudesse ser formal. Eles não sabiam escrever nem o nome! E aí foi indo... cada um eu alfabetizei de um jeito.

Essa história me faz pensar que, mais do que o professor dominar uma tecnologia ou um método ou, ainda, uma área de conhecimento, ele precisa saber olhar para seu aluno, investigar suas necessidades e potencialidades para que possa planejar o percurso que irá ajudar o aluno a conduzir sua aprendizagem. Nessa relação, cada detalhe faz a diferença, uma vez que não é só a palavra que é carregada de sentido. Bakhtin (2003) sinaliza que o não dito também “diz”, uma vez que os gestos, olhares e silêncios também são enunciados que geram outros enunciados no encontro. Para a professora Rosa, esses enunciados, ditos e não ditos, precisam favorecer a construção de uma relação de afeto e respeito entre os envolvidos no processo educativo: *“eu acho que não tem como eles aprenderem num ambiente que não tem afeto, porque eles não são bem vindos ali, que eles percebem alguma resistência e aí eu me preocupo muito com isso.”*

Maturana (1998), afinado com essa reflexão, propõe: “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros.” (p.30) O professor Rafael afirma que, quando não se tem esse olhar para o aluno, para a aprendizagem e para o papel da escola e do professor, perde-se muito tempo discutindo, nas instituições escolares, problemas que são decorrentes de um sistema de educação que não mais atende a todas essas questões da contemporaneidade, como um círculo vicioso que não propõe soluções realmente transformadoras. Acerca da questão da indisciplina na escola, ele afirma: *“não é a questão da disciplina... discutir se vai ter controle da turma. Não é isso que é importante. Claro que eu vou ficar discutindo controle de turma se eu estou reproduzindo um modelo falido.”*

Segundo Nóvoa (online)<sup>20</sup>, a fala do professor Rafael reflete a realidade das escolas na contemporaneidade. O autor também sinaliza essa “falência” do modelo de escola dominante, afirmando: “o modelo escolar, tal como o conhecemos, já não serve. A sala de aula, os quadros negros, os horários escolares rígidos, os professores a darem a matéria frente a uma turma de alunos, currículos, uniformes.”

Nesse sentido, tanto o autor quanto o professor apontam para a grande dificuldade de promover uma prática mais dialógica, horizontal, significativa e autoral por parte dos alunos, uma vez que os docentes remam contra a maré de toda uma organização educacional, fortalecida por políticas públicas e sistemas nacionais de avaliação que levam as escolas a promoverem a manutenção dessa lógica fabril de formação humana. Consciente dessa resistência diária, com todos os casos de sucesso e de tropeços, o professor Rafael afirma: *“eu*

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida ao *Carta Educação*.

*me considero um professor progressista que, em sala de aula, é levado por todo um sistema a, muitas vezes, ter uma prática conservadora.”*

Diante de tantas práticas narradas pelos professores, pude perceber a relevância das tecnologias digitais na vida dos alunos na contemporaneidade, inclusive por reconhecer que a cultura digital vem ao encontro do desejo de liberdade, horizontalidade e protagonismo dos sujeitos da atualidade. De acordo com Lemos e Lévy (2010), “o novo ambiente tecnocultural já é altamente favorável à diversidade (textos, sons, imagens, visões de mundo e pluralidade de vozes...)”. (p. 205) No entanto, os mesmos autores, em outro momento de seu texto, sinalizam que “o desafio não para no acesso material, mas deve ser perseguido no aprendizado crítico e criativo com o objetivo de melhorar as condições materiais e simbólicas de vida da população brasileira.” (p.152)

A partir dessa perspectiva, também pude observar que, para além dos artefatos em si, são necessários alguns aspectos (como a aprendizagem crítica e criativa sugerida pelos autores acima) que podem ou não estar associados aos usos das ferramentas. Alguns aspectos que se mostram como temas antigos na educação, mas que são potencializados com as novas dinâmicas trazidas pela cultura digital que passam a pressionar a escola e outras esferas sociais a promover uma reflexão e uma revisão de práticas que desconsideram o sujeito, as relações e a complexidade em muitos âmbitos da vida.

Por fim, recorro novamente à Maturana (1998) que traz a ideia do amor (não confundir com o amor cristão) como fundamental para a construção desse olhar para o outro de modo a considerá-lo na sua vida com suas individualidades. Para o autor, “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.” (p.22) Diante disso, chego ao tema central dessa pesquisa: a formação docente. Nesse momento, me dedico a focalizar a formação dos professores no âmbito da profissionalização, uma vez que entendo que todas as frentes de reflexão já trazidas para essa pesquisa contribuíram para pensar esse processo formativo de modo integral.

## 6 “FOI TUDO DO MEU INTERESSE”: FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIMENSÕES HUMANAS

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

*António Nóvoa*

Diante da necessidade de se construir práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, o tema “formação docente” se constitui como um importante campo de pesquisa na contemporaneidade e no contexto de grandes transformações sociotécnicas. No entanto, essa reflexão nem sempre teve o professor como foco do processo, uma vez que sempre coube à academia o lugar privilegiado de reflexão sobre educação e aos professores o lugar de fazedores de práticas nas escolas. Nóvoa (2009), em seu livro “Professores: Imagens do futuro presente”, faz um resumo desse resgate histórico da formação docente, afirmando que os professores estão experimentando um novo lugar no debate sobre formação.

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (p.12)

Ao experimentar um novo lugar na reflexão acerca da formação docente, os professores têm a possibilidade de ampliar sua visão sobre seu próprio papel na escola. Buscando romper com a imagem do professor que recebe os conteúdos de instâncias superiores e transmite aos seus alunos de forma linear, visando uma aprendizagem homogênea a todos os estudantes, esse mesmo professor pode se perceber no lugar também de aprendiz que vive experiências transformadoras na prática pedagógica, assim como se apropria do lugar de pensar a educação a partir da reflexão sobre seu próprio fazer e de seus



colegas de profissão. Nessa experimentação, a professora Luciana ressalta esse caráter de aprendizado mútuo, quando afirma: *“Para mim, também é muito interessante descobrir o que eu posso conseguir fazer, não são só eles [os alunos] que aprendem. Eu também!”* Essa maneira de ver a formação continuada nas escolas é coerente com o olhar do Nóvoa (online)<sup>21</sup> que afirma: *“Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.”*

Nos capítulos anteriores, pude pensar esse lugar ativo dos professores ao longo de uma formação mais ampla que tem seu início na infância e nas experiências significativas que constituem os sujeitos. Assim, a relação com a escola, a influência de pessoas marcantes (um amigo, um parente, um professor), uma experiência de trabalho e, claro, a própria prática pedagógica diária fazem parte desse processo formativo se consideramos que essa formação vai muito além da apropriação de conteúdos, técnicas e metodologias. No entanto, só é possível entender a formação docente por essa perspectiva mais ampla se considerarmos que o sujeito não se constitui professor apenas no ato de sua escolha pelo magistério e nos anos de formação institucional que se seguem.

Bakhtin (2003) já nos alertou para a existência das diferentes dimensões que nos constituem e para a interdependência entre elas. Assim, uma formação institucional descolada da vida, da visão de mundo do professor, de sua percepção ética e estética, pressupõe um aprendiz “*tábula rasa*” pronto para receber as teorias de educação a serem aplicadas com os estudantes. A professora Rosa se ressentiu de formações que trazem esse viés, afirmando: *“a gente limita e você subestima aquele professor que ta ali”*. Ao contrário disso, Bakhtin (Ibid.) nos inspira a considerar as diferentes dimensões humanas para buscar enxergar o professor em sua inteireza (se é que isso é possível, pois sempre nos escapa alguma faceta).

Assim, após me debruçar sobre os relatos dos professores acerca de sua formação docente que passa pela vida, procuro agora levar meu olhar para as experiências formativas que estão ligadas a espaços formais de educação, buscando entender de que modo a formação institucional contribui para a prática docente e em que medida pode ser repensada para atender às demandas do professor que precisa ser novamente colocado no centro desse processo. Além disso, procuro, ainda, levar meu olhar para o espaço privilegiado de formação continuada: a escola. De que modo se dá a formação em serviço? Qual é a importância das aprendizagens que se dão na prática? Qual é o espaço garantido para essas reflexões dentro das instituições de ensino? Que aspectos são relevantes para essa formação?

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida ao site, “Fogo cruzado”.

Essa reflexão vai muito além do desejo de encontrar “receitas infalíveis” ou modelos ideais de formação, até porque acredito que sujeitos diferentes (e todos somos) são “tocados” de maneiras diferentes, o que torna impossível escolher um único caminho possível para a formação docente. No entanto, como pude experimentar nas reflexões dos capítulos anteriores, busco pistas para se pensar estratégias autorais de processos formativos que considerem o professor em suas muitas dimensões e suas demandas no contexto contemporâneo de tantas mudanças.

### 6.1 “*Eu nunca fiz curso disso*”: tecnologias digitais e formação

Quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar

*Lucia Santaella*

Como já foi trazido neste trabalho, as transformações sociotécnicas que a sociedade contemporânea vem vivenciando são inegáveis e as tecnologias digitais, como apontam muitos autores, inclusive Lucia Santaella (2002), promovem mudanças nos processos de aprendizagem. Abreu e Nicolacci-da-Costa (2006) afirmam que os sujeitos nascidos em meio a essas transformações lidam com essas tecnologias digitais enquanto cultura e possuem sua percepção de mundo permeada por conceitos como colaboração, interatividade e rede. Estes sujeitos estariam imersos na cultura digital e se distinguiriam dos sujeitos nascidos antes das transformações promovidas pelo surgimento das redes telemáticas. Por sua vez, estes sujeitos estariam assistindo a essas mudanças e se integrando a elas, ainda que seus referenciais tivessem se constituído na sociedade moderna, trazendo a linearidade e a hierarquização como referências. Eles lidam com os artefatos digitais de um modo mais instrumental, percebendo-os a partir de seu caráter técnico. Nesse cenário, localizam-se os professores dessa pesquisa, alguns nascidos antes do surgimento desse aparato digital e outros em meio a essas transformações sociotécnicas.

Ao entrar em contato com outros autores que buscam relativizar a questão geracional, fugindo de possíveis determinismos, e, ao perceber diferentes histórias de vida no contato com os sujeitos da pesquisa (desde o mestrado), posso observar que nem sempre essa relação

com a tecnologia se dá atrelada à data que você nasceu (embora seja um fator relevante), uma vez que é possível perceber jovens com um pensamento mais linear e racionalizado e, ainda, pessoas mais velhas, que viram o surgimento do computador individual, se mostrando mais flexíveis e com uma visão de mundo que considera a complexidade.

A partir dos relatos dos professores entrevistados no âmbito dessa pesquisa, pude refletir ainda mais sobre a questão geracional. Docentes de diferentes idades apontam para relações variadas com a tecnologia digital, não se mostrando presos à idade, mas trazendo à tona novamente a importância das mediações para esse debate. Assim, mais do que o acesso aos artefatos tecnológicos, ganha importância nessa reflexão os usos que são feitos deles e o lugar que passam a ocupar na vida dos docentes, independente do momento em que passam a mediar suas ações e relações com o mundo.

Ao buscar entender o papel mediador das tecnologias digitais nos cursos formais que abordam a questão dos usos na prática pedagógica, encontro relatos que me levam novamente a olhar para as relações estabelecidas entre os sujeitos, uma vez que a aprendizagem não se mostra ligada às tecnologias em si, mas à motivação e ao desejo em fazer uso intencional delas.

Ao levar o seu interesse pessoal pelas tecnologias digitais para a sua prática enquanto professor, Lindomar relata uma influência fundamental para que entendesse de que modo esses usos poderiam ser associados à proposta pedagógica com a qual se identificava. Segundo ele, foi através do contato com o pesquisador da Universidade Federal da Bahia, Nelson Pretto, em uma palestra, que despertou seu interesse em olhar para a cultura digital e suas implicações na educação.

Lindomar: Uma pessoa que me marcou assim e eu falei “nossa, é isso que eu quero”, quando eu comecei a trabalhar com os alunos mesmo, foi o Pretto lá da Bahia, Nelson Pretto. Quando ele foi ali perto da minha casa, no SENAI, ele deu uma palestra ali pelo município que, pra mim, foi... Eu fiquei assim “caramba, isso tudo é possível”. Aí eu fiquei muito apaixonado por ele, pelos escritos, né, porque depois eu li, e era uma coisa tão simples, mas pra mim foi uma grande novidade. O Nelson Pretto, pra mim, abriu muito. Aí, depois, eu comecei a ler Pierre Lévy, aí eu me aprofundi e fui lendo outras pessoas, mas ele foi um marco pra mim.

Foi, então, através do contato com a universidade que Lindomar se sensibilizou para pensar a relação entre a cultura digital e os processos de aprender e ensinar, embora essa tenha sido sempre uma busca mais intuitiva em suas aulas em função da sua relação prévia com os artefatos audiovisuais. Com esse despertar, sua ação se tornou mais intencional em relação aos usos das tecnologias, como ele afirmou: *“A gente começou a fazer trabalhos de gravar*

*ensaios e eles verem, fazer interferência, a gente gravar... não existia giff, era uma outra coisa. Fazia slides, era a moda do slide, de fazer slide com imagem, com foto, era muito engraçado. Aí, depois, veio o movie maker e tinha essas coisas assim”.* Apesar desse despertar ter sido via conhecimento acadêmico (através do contato com um pesquisador), não foi a formação institucional que o levou a uma reflexão mais profunda sobre o tema. Segundo ele,

Lindomar: Eu nunca fiz curso disso. Eu fiz um curso de webdesign mais porque eu tava na Educopédia, porque eu achei que ia aprender alguma coisa, mas as coisas são muito assim de uso técnico. Você tem que estar trabalhando com Flash pra usar o Flash, então é muito técnico. Eu fiz o curso, tudo bem, aprendi, mas eu não uso, eu não uso Flash pra animação, porque é muito sofisticado pros alunos. Eu não tenho. Qual é a escola que tem esses softwares de 7.000 pra gente usar? Só se for piratear, aí não pode, então a gente acaba usando o trivial, o improvisado.

Nóvoa (online)<sup>22</sup> ressalta a importância desses cursos dialogarem com a vida e com as necessidades reais dos professores, caso contrário não terão grandes contribuições na reflexão e na transformação da prática pedagógica: “Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.”

Igor também buscou na universidade o alimento para uma prática pedagógica que englobasse suas reflexões acerca do uso dos artefatos digitais em sala. No entanto, ele afirma que, para esse trabalho que vem desenvolvendo há anos em sala de aula, nunca contou com a formação institucional que pouco acrescentou em sua prática pedagógica. Em função de seu interesse por tecnologias, fez o mestrado na área, no entanto diz ter encontrado pouco sentido para repensar uma educação mais significativa aos alunos.

Nóvoa (online) traz esse olhar que relativiza a relação determinista entre formação acadêmica e desenvolvimento profissional. Certamente ele não desqualifica esses espaços privilegiados de formação, ressaltando sua relevância e importância no percurso formativo do professor, no entanto salienta para a centralidade docente nesse processo, o que faz com que cada sujeito tenha uma experiência diferente ao fazer uma mesma especialização. Nesse sentido, o autor dá um grande peso à formação individual que se dá na prática cotidiana, quando, segundo ele, as teorias educacionais passam a fazer sentido para o professor.

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida ao site “Nova Escola”.

Cursos, seminários e outras coisas do gênero nem sempre melhoram o desenvolvimento profissional no que diz respeito à prática nas escolas. Não estou dizendo que eles sejam inúteis, mas é como fazer um mestrado: é positivo, dá prestígio, mas não faz um professor ser melhor. Nada indica, por si só, que o mestre em Educação seja melhor que o colega que não tem o título. (online)

Essa relação entre o papel da formação institucional para o uso de tecnologias digitais com os alunos e das experiências vividas dentro e fora da escola pôde ser percebida na fala do professor Igor acerca dessas suas vivências acadêmicas: *“não tive nenhuma formação formal, foi tudo do meu interesse”* e sobre os cursos voltados para a área complementa: *“os melhores cursos assim de formação de professores que eu conheço, ainda assim são muito defasados em relação à tecnologia.”* Em função disso, diz que sua busca começou de modo mais intuitivo, pensando em construir um trabalho com os alunos como gostaria que tivesse vivenciado quando era aluno, na escola. Afirma, ainda, que essa apropriação foi lenta e que os usos desses artefatos na escola foi um processo fruto de suas experiências. Nóvoa (online) salienta que a escola é o lugar privilegiado para a formação docente, trazendo as principais reflexões necessárias à educação para dentro das instituições de ensino, envolvendo os sujeitos desse saber: os professores. De acordo com o pensamento do autor, *“o lugar da formação continuada é na escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas.”*

O professor Rafael também se ressentiu do pouco olhar que sua formação acadêmica lhe possibilitou para os usos inovadores das tecnologias digitais em sala de aula e afirma: *“estamos falando de uma graduação de licenciatura em Geografia de cinco anos, com várias matérias pedagógicas de ensino de Geografia, de oficina de ensino de Geografia, não tem uma formação qualificada pro trabalho com mídias digitais.”* Nesse sentido, ele salienta a necessidade dos professores do curso de licenciatura se mobilizarem em prol dessa reflexão, entendendo que os professores formados nesse contexto irão se deparar com essas questões em sala de aula. Ainda segundo ele, *“nenhuma dessas oficinas reflete sobre essa questão de um uso mais interativo das tecnologias digitais, mais autoral. Os professores da licenciatura que estão trabalhando na formação de professores de Geografia, eles não têm um conhecimento desse campo.”* Pedreira (2006) aponta para a importância dessa reflexão em todas as áreas, buscando ampliar esse debate a todos os professores que estão em sala, uma vez que vivemos hoje *“uma nova cultura baseada em compartilhamento, uma nova forma de pensar.”* (p.45) Segundo o autor, essas transformações afetam diretamente a escola e impulsionam os professores a reverem suas formações para lidar com a nova realidade.

Santos, Freitas e Santos (2010) concordam com essa afirmação e complementam, afirmando ser natural que essas transformações afetassem a escola: “É razoável que essas mudanças chegassem cedo ou tarde à sala de aula, seja pelo uso do computador como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem na escola, seja pela informação e pelo conhecimento que o aluno traz para esse contexto.” (p.32)

Sentindo necessidade de um aporte teórico maior sobre o assunto e sem encontrar eco para essas reflexões na graduação, o professor Rafael buscou no mestrado alguns caminhos para esse debate. Nesse relato, o professor faz questão de afirmar: “*eu fui buscar no mestrado, mas eu não tive nenhuma influência da minha graduação em Geografia, nenhuma influência, nenhuma.*” Dessa forma, vejo essa discussão sendo deixada a cargo de uma especialização, não sendo considerada assunto essencial na formação profissional inicial, aspecto que deve ser questionado frente ao contexto contemporâneo marcado pela grande influência das tecnologias digitais nas relações e ações cotidianas (e isso inclui a escola).

A professora Amália também narrou sobre sua dificuldade em encontrar eco dessas reflexões em seu curso de graduação. Muito interessada sobre o assunto, a professora optou por escolher esse tema como foco de seu trabalho de conclusão de curso, no entanto encontrou dificuldades no processo de orientação, visto que não encontrava um professor que pudesse ajudá-la nessa pesquisa. De acordo com a professora, “*não tive dentro da faculdade um professor que pudesse me orientar. Eu fui a única que teve que ter dois professores pra me orientar, porque um era um cara que era de processamento de dados, ele era o professor de internet e a outra era de projetos pedagógicos com tecnologia.*” Dessa forma, presos à grade curricular e centrados nas ementas das disciplinas, os professores seguiam fechados nas demandas de suas matérias enquanto a professora Amália buscava aportes que dessem conta da nova realidade. Maturana (1998) ajuda a entender o quanto essa preocupação com o currículo pode desconsiderar a realidade e os sujeitos envolvidos na formação, afirmando: “guiados pela ideia de controle somos cegos à nossa circunstância, porque nela buscamos a dominação que exclui o outro e o nega.” (p.55)

Já a professora Rosa, no desejo de voar para além do que sua licenciatura a preparou, sente, em sua prática pedagógica diária, a falta que uma formação específica para os usos das tecnologias digitais faz para se sentir autônoma nesse processo e mais encorajada a arriscar-se. Ao analisar sua experiência de formação na universidade, ela afirma: “*a minha formação tinha que ser um pouco melhor em relação a isso. Eu não tenho formação pra trabalhar de uma forma bacana com isso, não tenho formação pra isso. Acho que, pra mim, falta mesmo essa formação pra eu fazer um trabalho que utilize mais, sabe?*”

Se, por um lado, diferentes professores trazem o relato de uma formação institucional precária em relação aos usos inovadores dos artefatos digitais, por outro vale considerar a velocidade com que essas transformações sociotécnicas estão se dando na contemporaneidade, o que faz com que esse tema seja relativamente novo no campo da educação. Minha experiência pessoal com a universidade (como aluna de graduação, mestrado, doutorado e como participante de eventos sobre o tema) me levam a perceber um aumento das produções e dos debates que interseccionam educação e mídias digitais. Com a ampliação e a relevância do assunto, essas reflexões vêm ganhando maior espaço na formação inicial e nos cursos de especialização docente.

Ao mesmo tempo, me deparo com uma narrativa da professora Silvia que, além de se ressentir com o pouco investimento em formação inicial, fala de sua dificuldade de reingresso na universidade, uma vez que tinha o desejo de buscar a formação acadêmica para complementar suas buscas pessoais.

Silvia: há dois anos eu faço prova pra UERJ, que eu me formei na UERJ, faço prova pra tentar o mestrado pra UERJ, as vagas são pouquíssimas, não existe nenhum curso preparatório, porque, se eu estou afastada muito tempo da faculdade, eu não consigo dominar ainda aquela nova linguagem. Eu acho que ela tem que parar de ser preconceituosa com o professor da escola pública, da escola particular e abrir suas portas. Poxa, ele já tá ali em sala de aula, poxa, ele tá procurando faculdade! Ele quer fazer um mestrado!

Diante de sua fala, é possível observar que Silvia salienta para a distância entre os professores em sala de aula e as produções e reflexões acadêmicas. Nóvoa (online) acredita ser fundamental repensar de forma profunda a formação dos professores, buscando aproximar a formação inicial da experiência profissional, construindo aprendizagens que possibilitem a construção de sentidos. Segundo ele,

Tem de haver mudanças profundas na formação de professores. Na formação inicial, aproximando mais a universidade das escolas e das culturas profissionais, para que haja uma fertilização mútua entre a teoria e a prática. Na formação contínua, recusando formações por catálogos de cursos e instaurando processos de colegialidade e de cooperação nas escolas, em torno do trabalho pedagógico. (NÓVOA, online)

Sobre os cursos oferecidos pelo projeto do qual fez parte (Ginásio Experimental Carioca), que ganham o status de “capacitação”, a professora Silvia denuncia essa “formação por catálogo” explicitada por Nóvoa (online), salientando o tempo insuficiente para preparar-se para uma nova proposta e a concepção bancária que fundamenta as relações formativas.

Nesse sentido, ela explicita: *“Isso tinha que vir um pouquinho mais gradativo de conversa, de acerto, porque, se você não conversa com o corpo docente, vai ter um fracasso.”* Além disso, a professora denunciou o caráter instrumental que pouco considerava as experiências anteriores dos docentes e seus anseios, afirmando: *“Sem a troca! Sem ouvir o professor. Não se ouve o professor! E tudo vem assim, de cima pra baixo.”*

Kramer (1993) também denuncia essa falta de diálogo, afirmando que “nos treinamentos ou reciclagens há apenas um sujeito que fala (ou cita), que desconhece a existência da réplica interior, da contrapalavra de seus interlocutores, e não permite – ou, quando muito, orienta e dirige – seus comentários efetivos.” (p.85) Dessa forma, esse sujeito que fala desconsidera seu auditório social, não abrindo espaço para o diálogo.

Santos (2005), em sua pesquisa sobre educação online, pontua a falta de autoria dos professores no planejamento do trabalho pedagógico, afirmando que “o professor/tutor é apenas alguém que executa e administra formas e conteúdos estáticos que partem de um pólo emissor para uma comunicação de massa, unidirecional, em que o estudante é apenas um receptor e, como tal, não constrói o conhecimento.” (p.23). Um pouco mais à frente no texto, a pesquisadora completa essa crítica à pouca autoria do professor no processo de construção de materiais pedagógicos, dando força, por assim dizer, ao relato de Silvia em relação à sua participação no projeto GEC: “a autoria se reduz a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor-tutor recipientes de informação ainda baseada na lógica da comunicação de massa.” (p.28)

Nessa reflexão acerca da formação institucional para o uso de tecnologias digitais nas escolas, ampliando a discussão acerca da relação entre cultura digital e educação, me parecem semelhantes as concepções de aprendizagem e de construção de conhecimentos que regem tanto a educação dos alunos na escola quanto a formação dos professores nos espaços formais de desenvolvimento profissional. Os professores, assim como os alunos nas escolas, parecem se ressentir de uma educação que não considera suas necessidades e seus anseios e que, tal como a escola fabril, parecem ser moldados em cursos de capacitação para uma homogeneização do perfil docente. Nóvoa (2009) afirma que, nesse processo, é possível perceber a “desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional.” (p.15) e que, para transformar essa perspectiva, é necessário recolocar o professor no centro desse processo assim como buscamos fazer com os alunos nas escolas, construindo espaços de autoria. Segundo o autor, para isso é preciso “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber.” (p.33)



Ao mesmo tempo, cabe pensar que os professores participantes dessa pesquisa, que relataram a pouca relevância de suas formações institucionais no que diz respeito ao uso de artefatos digitais na escola, se mostram profissionais de referência em usos inovadores das tecnologias através de práticas de autoria, colaboração e diálogo. Diante disso, reflito sobre esse processo, indagando o que os levou a se tornarem professores que são referência em sua comunidade pelos usos criativos que fazem, associando os artefatos digitais à prática pedagógica? Que experiências foram fundamentais para que esses professores levassem seus usos pessoais dos artefatos digitais para a escola de forma a romper com algumas concepções já tão arraigadas na prática pedagógica? Alguns caminhos já foram trilhados nessa pesquisa até aqui que levam meu olhar para as experiências significativas que os professores vivenciam cotidianamente dentro e fora da escola e que encontram terreno fértil em função de algumas marcas que vêm sendo constituídas desde a infância.

Para contribuir com essa reflexão, resgato a conversa com o professor Igor, quando ficou clara a sua relação com as tecnologias digitais desde muito cedo e seus usos intencionais em sala de aula, considerando a importância de se levar em conta as transformações que a cultura digital traz para a escola através das práticas culturais dos alunos. Sobre sua relação com videogames e seus usos em sala, ele afirma: *“gosto, jogo muito e acho importantíssimo como ferramenta de educação. Eu acho que qualquer jogo... eu costumo falar isso, aí os alunos, os meninos, principalmente, ficam: Éh!!! Amarradões.”* O professor expõe, assim, a importância da sala de aula ser um espaço rico de sentidos que possibilitem ao aluno construir conhecimentos através da motivação, do interesse e de práticas que dialoguem com as linguagens que utiliza fora do contexto escolar. Em sua narrativa, o professor fala da capacidade de se encantar através dos jogos e de sua preocupação em não didatizar as práticas culturais dos alunos, mas de buscar nessas práticas os usos e as dinâmicas que se mostram significativas e coerentes com seus modos de se relacionar com o mundo.

Igor: Tem jogos absolutamente emocionantes, poéticos, com uma história linda com a qual você se envolve, tem jogos que envolvem história do Brasil, história do mundo. É uma forma muito legal de você aprender, é uma forma de trazer o conhecimento com interatividade e que prende o interesse de uma forma muito boa.

Ao relatar seu processo pessoal, fica claro o entrelaçamento das práticas culturais do professor fora da escola com sua prática escolar. Igor afirma que o professor precisa ter domínio do que está propondo aos alunos e exemplifica: *“Se o professor quer passar jogo, ele tem que saber jogar e jogar bem”*. Em seu caso, isso não é um empecilho, já que seu interesse

vem desde a infância. Esse interesse se apresentava também na relação com outras linguagens, como a televisão e as histórias em quadrinhos (que inspiraram muitos jogos eletrônicos posteriormente). Sobre os quadrinhos, salienta as possibilidades de aprendizagem desses usos: *“eu fui enchendo caixotes de história em quadrinho e lia compulsivamente duas, três, quatro vezes. Pra mim, era muito bom, eu viajava muito nisso, aprendi muito com história em quadrinho.”*

Sua relação com esses artefatos na infância continuam marcando seus interesses na vida adulta, como pôde ser observado em muitos posts no Facebook, como os que trago para esse trabalho:

Figura 4 - Postagem do professor Igor no Facebook sobre jogos

Atenção Nerds!!

A Playstation Network está com uma mega promoção de RPG's até amanhã. Acabei de comprar o jogo Ni No Kuni: Wrath of the White Witch pela módica importância de R\$10,99. Você não leu errado, é isso mesmo, menos de 11 reais!! Um jogo que custa, nas lojas, de 150 a 180 reais (em promoção na livraria cultura por 80).

Ni No Kuni é um game co-produzido pelos Studios Ghibli, de Hayao Miyazaki, o maior gênio da animação de todos os tempos.

Vale a pena dar uma conferida!

<http://www.playtv.com.br/games/noticia/ni-no-kuniwrath-of-the-white-witch/promocao-na-psn-oferece-ni-no-kuni-por-r11>

Curtir · Comentar · Compartilhar

5 pessoas curtiram isso.

 **Guilherme Lerer** A decisão judicial na íntegra: <http://www.migalhas.com.br/arqu.../2014/6/art20140603-11.pdf>  
4 de junho às 23:02 · Curtir

 **Guilherme Lerer** As considerações do juiz sobre o rumo da educação no Brasil são interessantes  
4 de junho às 23:03 · Editado · Curtir · 🗨️ 2

 **Julio Stéphano** Foda é a mãe fazer esse papelão!  
5 de junho às 00:01 · Curtir

 **Yoshiharu Saito** Acho muito curioso como alguns professores se relacionam com smartphones e afins na sala de aula. Particularmente não me causam o menor incomodo, claro.... desde que o tal ringtone não toque beijinho no ombro e coisas semelhantes....rs.  
5 de junho às 01:02 · Curtir

 **Julio Stéphano** Eu faço coleção em cima da minha mesa! E a devolução é na coordenação, apenas no fim do dia! Eles ficam loucos! 😊 Por outro lado, permito pesquisas e promovo atividades em que eles podem usar o aparelho. A questão é a maturidade. De modo geral, as pessoas não inadequadas em muitas situações com o uso do celular. Como educadores, temos que resgatar os valores envolvidos nesses contexto. Haja diálogo e autoridade!  
5 de junho às 01:17 · Curtir · 🗨️ 1

 **Thais Melo** Onde ensino a devolução é só na presença dos pais...  
5 de junho às 06:41 · Curtir

Figura 5 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre jogos

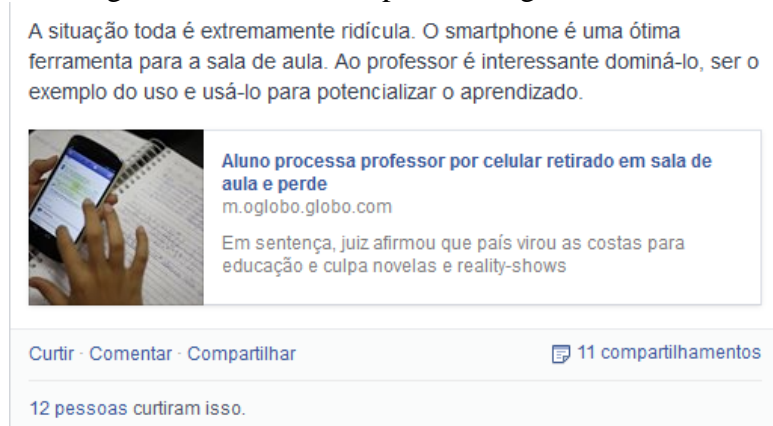


Figura 6 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre filmes e videogames



Seus posts revelam também sua implicação em relacionar os temas que envolvem a cultura digital com a educação, como as possibilidades de uso dos celulares em sala de aula.

Figura 7 - Postagem no Facebook do professor Igor sobre celular e escola



Ferreira (2014) endossa essas preocupações do professor Igor e mostra a relevância dessas discussões quando salienta, em sua pesquisa, as potencialidades dos usos dos artefatos móveis conectados em rede para as práticas pedagógicas, pontuando a importância dessas tecnologias como constituintes de uma cultura digital que ganha cada vez mais espaço na sociedade contemporânea. De acordo com a pesquisadora, “os dispositivos móveis, mais especificamente os celulares, trazem junto práticas/experiências de linguagens que hoje caracterizam os modos de comunicar, de expressar e de construir conhecimento.” (p.90)

A professora Rosa afirma que esse interesse e identificação pessoal que levou Igor a se engajar nesse debate e que promove a motivação fundamental para a aprendizagem de um modo geral é essencial ao professor que cuida da formação de outros professores. Segundo ela, “*o curso é bom se a pessoa milita naquela causa. Se você quer falar daquilo, mas aquilo não tem nada a ver com a sua vida... tem que fazer sentido para a sua vida. Não dá pra você falar de um assunto que você leu ali sobre aquilo e vai. Não toca, né? Não diz nada.*” Em outro momento, a professora traz não só a perspectiva do professor formador, mas do professor que está buscando sua formação e novamente sinaliza o desejo como fator essencial para uma aprendizagem significativa. Como ela afirma, “*eu vou sempre para os cursos que eu acho que me interessam.*”

Diante dessas observações, resgato Abreu (2006) que afirma que “está difícil prender a atenção dos alunos para as atividades rotineiras, principalmente quando elas estão desconectadas do mundo dos alunos.” (p.174). Penso que essa reflexão cabe também para a formação docente, entendendo que os professores também ocupam o lugar de alunos durante seus processos formativos e vivenciam o mesmo mal estar relatado por jovens em relação às práticas pedagógicas.

Assim, o professor que está mobilizado em ampliar seus conhecimentos acerca de um tema ou que se dedica a investir em algo de seu interesse, encontra na prática cotidiana o espaço privilegiado para essa reflexão, uma vez que os espaços formais de desenvolvimento profissional nem sempre abrem para as demandas dos professores. A professora Silvia, que não teve contato com as tecnologias desde a sua infância, narra a maneira como esses artefatos entraram em sua vida de modo significativo e não mais saíram, ampliando ainda mais esse interesse especialmente quando fez parte do projeto “Ginásio Experimental Carioca”, quando ficou encantada com a possibilidade de trabalhar a partir do uso de tecnologias digitais com os alunos dentro da escola. Sua experiência com computador antes de entrar na escola (como secretária da Light) foi fundamental para sua motivação em relação ao projeto, no entanto a própria afirma não ser esse um fator determinante para uma

aproximação ao tema, uma vez que basta se abrir a novas possibilidades para experimentar e ver sentido nos usos possíveis desses artefatos na prática pedagógica. Em seu relato, ela contou: *“eu vi lá muitos colegas dizendo ‘ih, chegou o Ginásio Experimental, eu vou ter que usar data show, vou ter que usar tecnologia’, mas eles se adaptaram, eles fizeram, eles aprenderam”*.

Segundo a professora, essa disposição para a mudança sempre foi uma marca de sua identidade e considera essa característica um importante fator para sua aproximação às mudanças sociotécnicas trazidas para a escola. Embora não entenda essa sua marca como determinante para o uso das tecnologias digitais, entende que é um facilitador, quando afirma: *“eu acho que até aquelas que detestam mudança, se elas começarem com um incentivo, se alguém incentivar, alguém mostrar a importância...”*

Diante dessa fala, penso que mais do que mostrar a importância, é preciso pensar em como fazer usos sem que esse “novo” seja apenas uma nova roupagem para velhas práticas, mas de fato um novo que traga outras perspectivas e modos de perceber. Ao mesmo tempo, penso que a professora traz um aspecto importante para realizar essa transformação: uma disposição para a mudança, uma postura ativa, uma maior flexibilidade, um desejo em romper com um modelo dominante já estabelecido. Comparando sua postura ativa diante da vida com as necessidades de mudança nos processos de aprender e ensinar, a professora faz uma reflexão sobre sua própria prática, afirmando:

Silvia: Professor não pode ser passivo, não pode porque o aluno não é passivo, o aluno é extremamente ativo e você diz assim “ah, mas ele tá na minha aula com o celular ligado fazendo outra coisa...” Porque você não conseguiu atingir aquele aluno.

Essa mesma característica é apontada por ela como interessante não só em relação aos usos das tecnologias digitais, mas a tantas outras experiências com algo até então desconhecido por ela, mas que se mostrava interessante para os alunos, apontando para seu compromisso com uma aprendizagem significativa. Essa postura fica clara em seu relato:

Silvia: Eu não sou uma pessoa passiva... se você chegar aqui agora e falar pra mim, se eu tivesse trabalhando no magistério: “você topa implantar alguma coisa com laptop, com tablet? Você topa a gente trabalhar com alguma coisa com cinema?”, “Ah, por que?”, “Porque essa questão do cinema vai motivar o aluno. Olha só, o aluno vai passar a ver de outra forma, você topa?”, Eu topo! Mesmo que você diga assim “mas você não sabe mexer nada com cinema” Eu não sei, mas vou aprender!

Foi com essa motivação que a professora Silvia buscou encontrar soluções com seus pares na escola do município do Rio de Janeiro em que trabalhou. Abreu (2009) justifica essa busca da professora ao afirmar que “os professores sentem que o modelo de aula costumeiramente usado já não funciona e exige reformulações.” (p.41) Apesar das dificuldades estruturais da escola para lidar com as mudanças que a sociedade trazia em meio às demandas da cultura digital, a professora buscou parcerias para essas reformulações através de alternativas que atendessem os anseios dos alunos, ressignificando a relação dos mesmos com os conhecimentos construídos através de dinâmicas mais coerentes ao que era vivenciado pelos estudantes fora do ambiente escolar. Sobre essa realidade, a professora narra:

Silvia: Quando eu cheguei no município, não tinha tecnologia, inclusive usar celular é proibido. Não havia uma interação da escola com tecnologia. Quando que a tecnologia chegou praticamente na escola? Porque, assim, é lógico que o professor pode levar seu pen drive, ele levar o seu modem, porque não tinha Internet e botar... Eu corria atrás e trocava com os colegas que dominam até muito mais do que eu e a gente conversava em reuniões pedagógicas. Havia essa troca.

A fala da professora Silvia leva meu olhar para as relações que se estabelecem no processo de formação docente e que parecem ganhar relevância especialmente quando pensamos na formação em serviço que acontece diariamente nas escolas, durante a prática pedagógica cotidiana com alunos, famílias e outros pares profissionais. Nóvoa (2009) é um grande defensor dessa formação em serviço nas escolas, incentivando uma maior intencionalidade para esse trabalho formativo. De acordo com sua fala, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p.17), o que levaria a processos mais significativos de reflexão e práxis docente. Nesse sentido, volto meu olhar para essa formação cotidiana que acontece nos espaços escolares.

## 6.2 “Aquele negócio mexeu comigo”: experiência e formação

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

*Jorge Larrossa*

Em diferentes momentos desse trabalho, pude ampliar minha percepção de que o conhecimento que é descolado da vida não se constitui como aprendizagem significativa

capaz de promover mudanças estruturais nos modos de ver, de pensar e de agir no mundo. Para ampliar essa percepção, busco o conceito de experiência em dois interlocutores importantes dessa pesquisa que me ajudam a entender porque algumas situações experimentadas pelos professores são tão marcantes e transformadoras e outras simplesmente passam sem promover nenhuma reflexão. Dessa forma, recorro a Jorge Larrossa e Walter Benjamin para me guiarem nessa percepção do que de fato nos toca e nos transforma.

Larrossa (2002) define experiência como aquilo que nos toca, que nos transforma e não somente aquilo que passa. Assim, vivemos diariamente muitas situações, mas nem todas nos mobilizam, pois muitas delas simplesmente passam sem promover reflexões ou mudanças. De acordo com o autor, “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (p.26) O autor complementa essa explicitação, afirmando que essa capacidade de formação ou transformação é um componente essencial da experiência.

Ao entender isso, é possível pensar que a formação docente não está necessariamente colada na prática pedagógica ou na formação inicial ou, ainda, em um curso de especialização? Se é através da experiência que nos formamos e nos transformamos, não estaria a formação docente ligada às experiências dos professores dentro e fora da escola? Isso explica o fato de vermos professores estagnados nas escolas e também tantos outros se transformando a partir da própria prática. Isso explica, ainda, professores experimentando formações institucionais vazias e outros afirmando ter vivido experiências transformadoras nos cursos de especialização.

A professora Rosa, que se diz muito interessada em se atualizar em cursos de especialização, traz esse contraponto entre diferentes práticas que parecem ter a experiência como fator fundamental de diferenciação entre elas. Ao contar sobre cursos que não atenderam às suas expectativas, a professora afirma: “*tem curso que a gente vai e volta pior do que foi!*”. Logo em seguida, narra uma experiência transformadora em que foi fazer um curso, segundo ela, “*maravilhoso.*” Ao buscar entender o que tinha feito desse curso maravilhoso, ela contou sobre um momento especial de relato de experiência entre docentes: “*eram assim, duas ou três pessoas, cada grupo trouxe experiências, trouxe sugestões, trouxe projetos, porque aí todo mundo desenvolveu projetos e levou para ali... gente! Que coisa fantástica, muito interessante! E aí eu aprendi mais ainda.*”

Essa fala da professora me leva a entender que o que estava em jogo na disciplina era, de fato, a produção de sentidos. Assim, um curso que não toca, que não se constitui como

experiência para o professor, não encanta nem promove mudanças. Não se trata aqui de avaliar o conteúdo do curso, mas a forma que dialoga ou não com as demandas e buscas do professor. Para Larrossa (2002), “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (p.27) Sobre essa questão, a professora Rosa complementa seu relato, afirmando que, durante este curso, “*o que eu aprendi mais do que fazer animação foi entender o sentido.*” Assim, mais do que entender o conteúdo técnico da produção de animações foi perceber que “*a criança pode participar desse processo fazendo sentido pra ela.*” Nesse processo de busca de autoria, a experiência do curso se mostrou transformadora, inspirando novas práticas pedagógicas que valorizem a construção de sentidos.

Por um lado, a experiência que nos toca pode passar pelo encantamento que nos afeta e produz transformações, como a relatada pela professora Rosa ao entrar em contato com a literatura infantil: “*Quando eu ouvi falar em literatura infantil, aquele negócio mexeu comigo de uma forma! Me encantei com a literatura infantil*”. Por outro lado, pode passar também por conflitos e rupturas que podem, igualmente, produzir mobilizações e mudanças. Benjamim (1994), ao denunciar a morte da narrativa, traz o contexto do pós-guerra e sinaliza o caráter emudecedor das experiências dos campos de batalha e dos campos de concentração. A professora Silvia compartilha, através de sua narrativa, o quanto a experiência com a implementação do projeto Ginásio Experimental Carioca foi transformadora tanto do ponto de vista do prazer e do desejo pela inovação quanto do ponto de vista dos entraves do processo. Assim, apesar do entusiasmo em relação ao novo projeto da escola, a professora narra suas dificuldades da prática diária, como a estrutura física e tecnológica fundamental para a implementação das propostas pedagógicas.

Silvia: A grande dificuldade que eu enfrentei foi, quando você traz um projeto novo “Ginásio Experimental Carioca” que vai ter laptop, que vai ter tecnologia, pra muita coisa eu tinha que levar o meu modem. Então acho que essa foi uma falha grave no projeto.

Por um lado, a experiência de construir uma prática pedagógica inovadora a partir dos usos das tecnologias digitais gerava uma grande expectativa e desejo de mudança, mas, por outro lado, os entraves dificultavam a criação de projetos mais ousados, que rompessem de forma mais estrutural com os modelos de aula instituídos historicamente. As dificuldades de implementação de projetos inovadores foram pontuados pelos diferentes professores



entrevistados que contaram experiências sobre os usos que fazem das tecnologias digitais com os alunos, buscando construir um espaço significativo de produção de sentidos.

Nessa tentativa diária, o professor Lindomar faz dos usos das tecnologias uma prática cotidiana ao propor trabalhos de artes com as turmas, nos quais os estudantes são os autores tanto na concepção quanto na execução das ideias. No entanto, o professor também chama atenção para os entraves do processo, mas salienta que a principal dificuldade vem sendo encontrar outros professores dispostos a colocar em prática uma proposta pedagógica que fuja ao modelo já instituído e dominante nas instituições que são permeadas por vivências mecânicas e sem sentido. Assim, ele afirma em conversa comigo:

Lindomar: Meu maior desafio não é na sala de aula, é na escola, é a parceria. É muito difícil você ter parceiros dentro da escola. Você tem parceiro no discurso, mas não tem na ação. Você ta numa reunião, você tem as pessoas fazendo acordos e, na hora da prática, da ação, a coisa acontece diferente. Então isso acontece muito.

Ana: E como você lida com isso?

Lindomar: Eu trabalho sozinho. Vem acontecendo isso, a gente fecha coisas e eu fico sozinho. Aí tem coisas que ficam pelo meio do caminho, porque eu não dou conta, mas aí eu vou sozinho.

Apesar desses impasses, Lindomar propõe atividades aos alunos de autoria e colaboração, fazendo uso de linguagens que são significativas aos estudantes em suas práticas fora da escola (muitas delas mediadas pelas tecnologias digitais, como câmeras e redes sociais). Nesse processo, vejo os alunos envolvidos e lidando com os conhecimentos de uma maneira significativa, rompendo, inclusive, com as barreiras físicas, uma vez que muitas atividades são feitas no entorno da escola. Essas múltiplas dinâmicas ampliam as possibilidades de autoria dos alunos e, conseqüentemente, as possibilidades de produzir sentidos através das experiências. Segundo o professor, ao entrarem na escola, as famílias autorizam os alunos a saírem da instituição para trabalhos pedagógicos com docentes em uma faixa de entorno previamente combinada, o que possibilita uma grande frequência dessas saídas que são constantemente registradas e publicadas no Facebook do professor, como mostra o *print* seguinte:

## Figura 8 - Postagem do professor Lindomar sobre saída de campo



Nesse processo de buscar uma aprendizagem significativa mediada pelos artefatos digitais, o professor narra sobre o preconceito que existe em relação à sua prática pedagógica que, ao fugir dos ditames da escola moderna, ganha “ares de vida” e parece se distanciar da formalidade da escolaridade, como relata em sua fala:

Lindomar: Aí parece que eu não dou aula, sabe? Eu não dou aula, eu fico na escola fazendo coisas. Eu acho que estar na escola fazendo algo com os alunos, isso é produzir conhecimento. O conhecimento é a vida, não é a matéria, não tem a matéria Arte. Tem isso aqui: o professor ta fazendo ali com os alunos coisas maravilhosas. Aquilo ali é a vida dos alunos, são os alunos retratados. Comigo, a gente fez um vídeo sobre Mata Atlântica e grafite. Eles estavam nos vídeos, eu apareço uma vez... aí vai ficando assim, entendeu? E eles estão aprendendo! Aquilo tem significado pra eles.

Para Larrossa (2002), a aprendizagem centrada na transmissão de informações não possibilita o acontecimento da experiência, pois “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (p.21). Embora Bakhtin (2003) não traga o conceito de experiência, ele se aproxima desse debate ao construir a ideia de acontecimento e entende que isso se dá no encontro único e particular entre sujeitos engajados numa relação dialógica. Assim, relações

entre alunos, entre alunos e professores ou entre professores que se deem de forma mecânica, sem considerar as muitas dimensões do outro e a importância dele para a constituição de si, não possibilitam um acontecimento de transformação mútua.

De acordo com Lindomar, foi assim que ele aprendeu em sua trajetória de vida. Aprendeu através das experiências, através da sensibilidade, através daquilo que se apresentava como significativo. A dança foi seu principal veículo de aprendizagem que foi se ampliando para muitas outras manifestações artísticas ao longo do seu processo formativo e as tecnologias digitais mediaram essas experiências, uma vez que desenvolveu muitos trabalhos em televisão, tendo o audiovisual como referência dessas aprendizagens. Tocado por essas experiências, ele busca construir esse espaço de sentidos na escola com seus alunos.

Em alguns momentos de observação de sua prática ou em conversa com o professor, me questionei se essa prática pedagógica só era possível por se tratar de uma aula de Artes. Será que as outras disciplinas do currículo que possuem um maior peso nos sistemas de avaliação nacional e nos vestibulares estão, de alguma maneira, presas a uma prática mais bancária, conteudista, hierarquizada, linear e que dificulta o acontecimento da experiência? Entendendo que não são as tecnologias digitais por si só que trarão mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, como repensar os usos em direção a uma prática mais coerente com as necessidades e características dos alunos da sociedade contemporânea, constituindo espaços de produção de sentidos? Diante dessa questão dos professores de outras disciplinas, Lindomar opina:

Lindomar: Ficam amarrados, ficam sim e é muito difícil sair dessa linearidade, dessa sistemática que a gente tem, né? Mas é possível, eu já vi muitos professores chutarem o pau da barraca mesmo e fazerem trabalhos lindíssimos com muito conteúdo, mas não o conteúdo que é exigido de cima pra baixo, o conteúdo que está dentro da escola, dos alunos.

Essa mesma questão foi trazida por outros dois professores: Silvia, professora de Língua Portuguesa, e Igor, professor de Ciências. Embora ambos tenham essas “brechas” que favorecem romper com o automatismo pedagógico e possibilitam o surgimento da experiência (Igor com o projeto Cientec e Silvia com a disciplina eletiva), os dois relatam o quanto é possível ter essa prática em suas disciplinas no período da escolaridade regular. Esse esforço não exclui as dificuldades impostas pela estrutura do sistema de ensino que “emudece” alunos e professores diante das questões relacionadas ao currículo, aos tempos de aula, à quantidade de alunos por turma, aos materiais didáticos, entre outras. No entanto, todos afirmam ser

possível subverter essa ordem no cotidiano, como salienta Certeau (1994) sobre os “*fazer*es” dos “*praticantes*” que subvertem a ordem estabelecida através das brechas do cotidiano.

Em especial, Igor tem a oportunidade de se ver em duas posições na mesma instituição: dá aula de Ciências e de Cientec e, embora proponha diversas inovações pedagógicas nas aulas de Ciências, é inegável que a eletiva possibilita fugir um pouco mais do sistema previamente estruturado com notas e conteúdos programáticos. Essa disponibilidade fica clara em seu relato sobre as possibilidades da disciplina piloto:

Igor: A gente traz o tema e trabalha nele com a tecnologia que a gente tem disponível ali. Então, o 7º ano agora tá trabalhando com robôs, aqui ta trabalhando com foto panorâmica, o 8º ano ta trabalhando com a qualidade da água do rio Rainha e o 9º ano ta fazendo esse ciclo de debates sobre cidadania.

Em outro momento do relato, ele conta sobre a maior liberdade em relação ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno que dá muito mais trabalho, já que você se propõe a ter um olhar individual, mas leva a observar um crescimento assíncrono dos alunos em relação à sua aprendizagem, possibilitando um processo mais autoral.

Se, por um lado, essa prática pedagógica corresponde a uma busca do professor pela educação que acredita, ela corresponde também aos anseios do aluno que vê significado e constrói sentidos durante essas aulas. Para o professor, só o fato de não existir notas já modifica a relação do aluno com o conhecimento e do professor com a disciplina. Ele afirma que, desde o início do Cientec, quando se começou a utilizar videogames, a relação dos alunos com o conhecimento se mostrava diferente em função do papel que a avaliação ocupa na disciplina.

Ao romper com alguns ditames presentes na escola conteudista e preocupada com as avaliações tradicionais, foi possível encontrar mais prazer nos processos de ensino-aprendizagem. Gallo (2000) propõe que essa ruptura seja feita em maiores proporções, reorganizando a escola com novas estruturas para lidar com o aluno dos dias de hoje:

A educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria, claro, o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. (p.34)

Nóvoa (2009) afirma que essas reflexões são fundamentais para o surgimento de novos caminhos pedagógicos para as práticas escolares, trazendo a complexidade para o fazer

docente. De acordo com o autor, “a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado.” (p.13)

Romper com todas as características da escola que a fazem se parecer com as fábricas e sua produção linear e homogeneizadora são caminhos para se construir um espaço com novas concepções de tempo, com relações mais dialógicas e alteritárias, com experiências que formam e transformam. Fazer essa mudança requer ir na contramão dos padrões dominantes nas escolas atuais. No entanto, para Larrossa (2002), esse é um movimento fundamental para a formação de uma sociedade mais humana e empática:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p.24)

Esse espaço da reflexão, da contemplação, do olhar, do sentir, do escutar que favorecem a experiência nem sempre é garantido nas instituições escolares (ou nos espaços de formação institucional) muito preocupados com prazos, produções, eventos, publicações, exames de avaliação, entre outros balizadores externos. O professor Igor conta que, durante o planejamento do projeto-piloto da disciplina Cientec, ele sentiu necessidade de instaurar um outro tempo de experiência que seria fundamental ao planejamento do projeto que foi escolhido. Embora esse tempo não fosse cronologicamente previsto pela escola, ele buscou garanti-lo junto a outro professor engajado no tema, procurando romper com a visão de formação e planejamento pautadas na ideia de capacitação e instaurando a necessidade da experiência (no caso, passando pela prática).

Igor: É planejamento total, então o professor Eduardo, que vai começar a trabalhar com robô, tem final de semana que eu vou pra casa dele e a gente fica brincando com o robzinho lá. É trabalho! É hora-aula, entendeu? É aprender sem saber que ta aprendendo, sabe? É fazer com que a tarefa da escola seja tão legal quanto simplesmente jogar um videogame, quanto bater um papo com os amigos. A escola tem que ser isso. A gente aprende de verdade brincando, né? Os animais aprendem brincando, a gente também tem que voltar a brincar.

Segundo Nóvoa (online), o professor precisa se implicar com sua formação e com a formação dos seus colegas de profissão, criando esses espaços de troca. Assim, “ser educador é assumir também uma responsabilidade perante a nossa própria formação e perante a

formação dos nossos colegas.” Assim como a experiência compartilhada do professor Igor, a experiência benjaminiana envolve o encontro de sujeitos e é através dessa relação alteritária que se dá a transformação mútua. Para Benjamin (1994), compartilhar experiências, através da narrativa, é uma prática transformadora recheada de “conselhos” construídos pelos sujeitos durante sua experiência. Diante disso, me pergunto: intercambiar experiências pode ser entendido como uma prática de formação compartilhada?

Ao contrário do caráter de solidão trazido pelo professor Lindomar, muitos outros relatos apontaram para a fundamental troca entre professores que passam por experiências e as compartilham no fazer diário, construindo redes de ajuda mútua e de desenvolvimento pessoal e profissional. Um relato em especial me chamou a atenção: durante a conversa com a professora Silvia, a mesma pontuou a importância de uma parceria que, segundo ela, foi fundamental em suas reflexões sobre o uso de tecnologias digitais na escola. Que surpresa que tive ao descobrir que esse parceiro especial era o próprio professor Lindomar. Animada com a coincidência, ela afirmou: *“Ah, muito da tecnologia eu aprendi com ele, ta? O Lindomar foi meu braço direito nessa questão da tecnologia.”* Novamente, a rede ficou clara para mim, mostrando o quanto as trocas entre os docentes é essencial. No entanto, essa troca só é possível se os sujeitos se reconhecem nesse processo como legítimos outros, abrindo-se para a experiência. De acordo com Lévy (2007), “a escuta é um processo imanente ao coletivo, circularidade criadora.” (p.69), possibilitando surgir algo mais que é único e próprio do encontro.

Nóvoa (2009) se insere nessa reflexão, salientando a importância dos grupos de professores estarem em permanente troca dentro da escola, fazendo surgir experiências únicas que só se dão no encontro, no acontecimento. Para o pesquisador, “hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais.” (p.40). Nesse sentido, ele considera essencial um “investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.” (p.23)

Nessa troca, não é possível medir a experiência nem valorar o peso da mesma para cada um dos sujeitos envolvidos, mas cabe entender que a experiência, apesar de se dar em um acontecimento coletivo, é individual e interna. Sobre esse assunto, Larrossa (2002) esclarece:

se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O

acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (p.27)

A professora Rosa compartilhou, em seu relato, um período de sua vida profissional que me leva a perceber o quanto os acontecimentos coletivos possibilitam essas experiências. Segundo ela, assim que se formou, foi trabalhar em uma creche da Prefeitura do Rio de Janeiro, em sistema de contrato. Recém-formada, cheia de dúvidas, mas também repleta de expectativas e vontade de iniciar sua carreira profissional, encontrou parcerias para colocar em prática a teoria que havia aprendido em sua formação institucional e lembra: *“eu falo que foi a melhor experiência que eu já tive de trabalho mesmo, porque as experiências eram as melhores.”* Em outro momento de sua fala, ela complementa: *“eu tenho a sorte de ter tido, ao longo dessa trajetória, pessoas maravilhosas, pessoas muito comprometidas e pessoas preocupadas mesmo com a Educação pública, né. Eu acho que isso é muita sorte, sabe? Não é todo mundo que encontra pessoas assim na vida.”*

De acordo com Nóvoa (2009), é através dessa troca entre pares que o professor se constitui profissionalmente: *“é esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.”* (p.21). Assim, era através da prática e da troca com as colegas que se construía aquele conhecimento e, com mais detalhes, Rosa explica como se dava essa experiência:

Rosa: A gente lavava aquele berçário todo dia, a gente trocava os lençóis... A gente conseguia fazer atividades com eles ali, a gente *“ah, vi alguma coisa”*, uma vinha e falava uma coisa, a outra ia e falava outra e a gente começou a fazer trabalhos com eles ali de estimulação e começou a ver que funcionava, sabe? Que a criança estava se desenvolvendo, era muito bacana. Quando eu vim pra cá pra Niterói, eu vim cheia de conhecimento. Do conhecimento de lá, porque, assim, eu aprendi mesmo lá, sabe? Aprendi mesmo com a gente fazendo e a gente tentando fazer.

Muitas teorias educacionais que rompem com o modelo dominante de educação apontam para a direção de uma prática pedagógica que valorize a experiência e que entende que, uma vez sendo um processo individual (embora se dê no coletivo), precisa garantir o espaço de autoria do sujeito. Ao longo do estudo, percebo que essa reflexão cabe tanto para o trabalho com os estudantes nas escolas quanto para a formação docente nos variados espaços em que ela acontece.

Maturana (1998) contribui para essa reflexão, valorizando as interações sociais do ponto de vista da formação, afirmando que *“o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações.”* (p.60).

Pensando nisso, cabe vislumbrar, nas escolas, espaços de troca entre os sujeitos, favorecendo o surgimento de experiências no cotidiano escolar através de práticas

significativas pautadas na troca, no diálogo e na transformação mútua. Ao entender, como nos orienta Bakhtin (2003), que o outro é fundamental para me dar acabamentos de modo que eu possa me perceber um pouco mais em minha inteireza, reconhecendo minhas incompletudes, torna-se clara a percepção de que é através da troca entre docentes que os mesmos se complementam e investem nos aspectos que precisam desenvolver.

No caso dos usos das tecnologias digitais, a professora Luciana conta o quanto o olhar do outro foi fundamental para despertar seu interesse pela fotografia e, posteriormente, pela animação. Ao lembrar sua trajetória, ela resgata:

Luciana: Eu cheguei na rede sendo aquela professora que me formei na faculdade e não sabia nada, né. Eu registrava tudo, tudo o que acontecia na escola eu tirava fotos, fotos, fotos. Só que, com um tempo, eu passei a ter um olhar diferenciado para essa fotografia. E foi com a ajuda da Eloísa e da Érica, que trabalhava aqui com a gente, foi ela que me apresentou esse trabalho com as animações.

Nóvoa (2009) ressalta a importância desse registro das práticas escolares, justificando que ele leva a debates e reflexões fundamentais ao processo formativo. De acordo com o autor, “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.” (p.30) Mais do que iniciar o trabalho de produção de animações com os alunos, a professora Luciana buscou um viés de uso da máquina fotográfica que colocasse o aluno no centro do processo. Nesse sentido, ela começou a experimentar práticas que favorecessem essa autoria, como a seguinte: *“no ano passado, eles fotografaram o espaço da escola que eles mais gostavam. A gente deu a máquina na mão deles, eles escolhiam e fotografavam.”* Ao mesmo tempo que os alunos iam ganhando espaço na produção desse trabalho, a professora sentia que ainda tinha muitos desafios pelo caminho, mas seguia experimentando: *“eu não fiz o curso de animação. O que eu faço? As meninas vão me dando dicas, eu vou metendo a cara e vou aprendendo.”* Ao narrar essa experiência, vejo o quanto as mediações ganham uma grande relevância em detrimento da técnica, pois esta se aprende à medida da necessidade, enquanto as mediações e os usos são regidos por uma visão de mundo que nem sempre é fácil de se questionar visando uma mudança de perspectiva. Nesse processo, a professora Luciana sentiu necessidade de aprender a fazer toda a animação sozinha, uma vez que só ela saberia a real intenção com o trabalho e que isso seria determinante no momento da edição. Para exemplificar essa necessidade, ela compartilha uma experiência:



Luciana: Eu dei as fotos para uma professora fazer, que trabalhava comigo. Eu selecionei tudo e ela fez um clipe enorme, ficou um clipe super cansativo. Aí eu falei “não. Não dá para fazer desse jeito” e foi quando eu comecei a tentar fazer sozinha. Eu sentia necessidade de aprender para fazer do jeito que eu acreditava que era o melhor e fui mexendo, futucando.

Enquanto a professora não sentisse essa necessidade, não buscaria a aprendizagem. Nesse sentido, me parece que qualquer ação em direção a uma formação deveria ser motivada a ajudar os sujeitos a sentirem necessidade (de saber, de aprender, de ouvir, de trocar, de construir etc.). Nesse sentir, o sujeito cria meios para alcançar, sejam eles formais ou informais.

Sobre essa mobilização que se dá fruto da experiência que toca, que afeta, resgato a narrativa do professor Lindomar que conta suas motivações para rever sua prática pedagógica. Lembrando-se de algumas experiências com a escola e de modelos que não gostaria de seguir, Lindomar afirma: *“não sentia em minha alma o desejo de ser limitado àqueles conteúdos cartesianos, sistematizados, queria ser feliz o tempo inteiro, poder criar a minha dança, ouvir a minha melodia.”* Essas experiências o fizeram realizar constantes reflexões em seu cotidiano, aproximando-se de uma prática mais coerente com suas concepções de sujeito, professor, aprendizagem, entre outras. Sobre essas revisões da própria prática, ele relata: *“trabalhando com crianças, jovens e adultos, meu maior conflito era a tal forma de ensinar, algo me incomodava na minha prática, e o que concorria para, a todo momento, revisar minha metodologia.”* E foi a partir dessa necessidade pessoal que ele foi construindo seus modos de ser professor e buscando trilhar seu caminho formativo alimentando essas concepções.

Nóvoa (2009) defende, como mostrou a experiência de Lindomar, que a formação docente precisa estar pautada em “práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.” (p.19) Embora a investigação feita por Lindomar não envolvesse as normas científicas, ficando circunscrita na prática escolar, foi a reflexão sobre a prática que promoveu as mudanças que se seguiram. Nesse sentido, para Nóvoa (Ibid.), “nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” (p.19)

O professor Igor também passou por esse processo de descobertas pessoais que contribuem para a formação de sua identidade profissional, levando-o a escolhas que também são fruto de suas experiências formativas enquanto professor. Sobre essas escolhas, Igor

lembra de um período da sua trajetória em que trabalhou em uma escola cujas concepções eram muito contrárias às suas pessoais. Ele afirma que, nesse período,

Igor: Eu me sentia meio que traindo meus princípios fazendo aquilo. É que o salário era ótimo, ninguém nunca recusaria, óbvio que não, então vou dar aula, mas não era aquilo que eu queria. Então, agora, eu posso me dedicar a uma instituição que valoriza isso, a inovação, a tecnologia, que ta buscando se renovar mesmo.

Ao olhar para os relatos desses professores, entendendo o modo como se relacionam com as tecnologias, os usos que fazem desses artefatos em sua prática pedagógica, as escolhas que fazem em função de suas percepções e as experiências formativas que os levaram a produzir sentidos e a se constituírem enquanto sujeitos professores, é inevitável perceber a unidade falada por Bakhtin (2003). Nessas histórias, fica claro a impossibilidade de separar as dimensões humanas, entendendo o quanto não estão apenas relacionadas, mas interconectadas, influenciado umas às outras no processo de construção do sujeito. Não é possível ser professor sem ser afetado por suas experiências de infância, sem suas práticas culturais fora da escola, sem os valores e conceitos que julga importantes em sua vida pessoal. Do mesmo modo, não é possível pensar em formação docente sem considerar o professor em suas diferentes dimensões humanas.

### 6.3 “*É para a nossa vida também*”: as dimensões pessoal e profissional entrelaçadas na formação

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.

*António Nóvoa*

Durante toda a pesquisa, os autores que fundamentaram meu olhar me convidaram a olhar para a formação docente para além da formação institucional. Sei que a busca por esses autores também são escolhas e refletem meu modo de ver o mundo e as concepções que

pautam o meu olhar. E, assim, essas diferentes vozes me constituem assim como os professores são constituídos pelas múltiplas vozes que os tocaram em variadas experiências ao longo de suas histórias de vida. Nesse sentido, procuro encontrar caminhos de proposições para a formação de professores que não considerem apenas os aspectos profissionais, mas também sua dimensão pessoal e todas as facetas e influências que nela se incluem.

Para pensar em uma formação de professores que dê conta das demandas da sociedade contemporânea fortemente permeada pela cultura digital, procuro entender de que modo as tecnologias digitais podem promover a construção de uma sociedade que valoriza o outro, o diálogo, a colaboração e a complexidade. Para isso, retomo a ideia de que, por trás de um projeto de educação, se encontra um projeto de nação e a formação (tanto dos estudantes quanto dos professores) é decorrente desse cenário.

Ao pensar sobre a relação entre projeto de educação e de nação, é inevitável reconhecer, no cenário brasileiro, um claro projeto dos governos federais, estaduais e municipais de desqualificar a educação pública, sucateando escolas e universidades através de decisões e ações que colocam em risco a legitimidade da democracia nacional. Nesse contexto, temos visto, não sem luta ou resistência, a desvalorização e até o desrespeito com os profissionais da educação que, em condições precárias de trabalho, são colocados em uma recessão financeira por falta de reajustes salariais e até de pagamento. Esse conjunto de ações não é exclusivo da área de educação, mas é percebido nos diversos âmbitos que abrangem as relações de poder, ficando claro o projeto de aumentar o abismo entre as classes sociais através de retirada de direitos, de condições de vida, de oferta e relações de trabalho, de atendimento à saúde, de educação crítica e dialógica que possibilite ao aluno agir em direção a uma mudança.

Diante dessa realidade, fica clara uma intencionalidade nos projetos de governo, nas gestões dos órgãos públicos de educação e nas políticas públicas de não contribuir para a formação de sujeitos (tanto professores quanto alunos) críticos, criativos, autorais e que se relacionem de uma maneira dialógica, alteritária. Nesse sentido, ainda prevalece um incentivo a práticas que formam sujeitos para uma passividade, para um pensamento linear e fragmentado, para a construção de verdades dogmáticas, para uma comunicação unidirecional.

Apesar de estarmos diante de projetos públicos de precarização dos serviços essenciais à vida, vivemos também uma grande revolução sociotécnica que traz um potencial revolucionário à medida que possibilita relações mais horizontais, a relativização e complexificação do conhecimento, o compartilhamento e troca de informações a partir do uso

intensivo de artefatos tecnológicos digitais conectados em rede. Assim, nesse contexto capitalista da sociedade, é possível encontrar consumidores que busquem uma ação cidadã, implicando-se com a transformação da sociedade. Canclini (1999) traz contribuições a este tema, quando aponta para o potencial cidadão dos consumidores da atualidade e Lévy e Lemos (2010) ressaltam as possibilidades de exercício da cidadania no ciberespaço. Sendo assim, um compromisso educacional ético, comprometido com uma sociedade mais humana e dialógica não pode desconsiderar as mudanças nos diversos âmbitos da sociedade que se colocam à escola.

Ao compreender o contexto brasileiro em que se dá a formação docente na contemporaneidade, é possível compreender a necessidade de perceber essa formação de um ponto de vista mais amplo e, ao pensar sobre esses caminhos formativos, entendo ser fundamental considerar as dimensões humanas, uma vez que elas existem entrelaçadas ainda que os sujeitos não tenham consciência disso. Nóvoa (2009) explicita essa visão ao afirmar que, “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.” (p.31). Assim, ignorar essa realidade significa propor uma formação que não contempla o professor em sua inteireza, que não o afeta a mobilizar-se, que não se constitui como uma experiência e, assim, que não promove transformação e acaba por favorecer essa manutenção do *status quo*.

Pensando nessas questões, trago o relato de uma das professoras que participou da pesquisa como sujeito que me parece englobar algumas discussões já trazidas para esse trabalho. A professora Luciana, em seu depoimento, traz duas experiências relativas a dois cursos que frequentou com o intuito de especializar-se que transbordam para muito além dos temas dos cursos, de sua intenção de buscá-los e da sua própria atuação na escola. Vale ressaltar que a professora já investe, nas especializações que procura fazer, em alimentar seus interesses pessoais e em ter um olhar para a aprendizagem que se constitua em olhar para a vida, ultrapassando as demandas da profissão docente. Segundo ela, “*a formação não é necessariamente para fazer um trabalho em sala de aula, é para a nossa vida também e aí ajuda para ser um profissional melhor, para ser uma pessoa melhor.*” Essa visão que envolve a busca por ser uma pessoa melhor vem ao encontro da perspectiva de busca por um projeto de educação que favoreça a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e solidária.

A primeira experiência foi a matrícula em um curso de língua Guarani no qual Luciana se inscreveu não para melhorar seu desempenho na escola, mas pelo prazer de aprender uma nova língua e uma nova cultura. Ela assim se expressa, ao contar sobre o curso: “*foi uma coisa assim muito suave. Parecia, às vezes, sei lá, uma coisa poética!*” Em vários momentos

de seu relato, a professora mostra sua preocupação em buscar experiências formativas que possibilitem a ela ampliar seu olhar para a educação, construindo uma percepção mais sensível para as relações humanas.

Outra experiência tocante para Luciana ocorreu quando buscou o Instituto Oi Kabum para frequentar um curso voltado para o uso de tecnologias digitais, procurando ampliar seus conhecimentos acerca da produção de vídeos e animações. No entanto, mais do que isso, a professora foi se deparando, ao longo dos encontros, em que era instigada a criar vídeos a partir da visita à sua própria história, com questões que iam muito além de seu propósito, como mostra seu relato:

Luciana: Meu pai faleceu no ano passado e aí a gente, depois, mexendo nas coisas, procurando uns documentos e eu encontrei a certidão de casamento dos meus avós e eu não tenho nada deles, eu não tenho foto... dos meus avós paternos. Aí eu guardei aquela certidão. É um registro que eu tenho de como começou a minha história, tanto que, no clipe, a minha história começa com a certidão deles, porque é onde eu consegui chegar mais longe, porque o meu pai... E olha que ele gostava de falar, mas eu acho que a gente não perguntava tanto, pouco falou sobre os meus avós. A minha mãe, muita coisa se perdeu também. Ela ainda ta viva, graças a Deus, mas não tem muita coisa, não é de falar, mas eu já sei. Pelo menos eu tenho um ponto de origem, foi ali que eu comecei, mesmo sem saber muito, mas eu tenho o nome deles, o nome completo, o dia que eles casaram. Então, quer dizer, isso eu achei muito interessante e esse resgate só foi possível através dessas oficinas.

Em seu relato, a professora cita um clipe (um vídeo)<sup>23</sup> que foi feito por ela resgatando essa história e endereçado a uma sobrinha. Recorro aqui a Benjamin (1994), para quem as experiências podem ser intercambiadas como conselhos, de modo que, aquele que os ouve não absorve a mesma experiência, mas vive outra única e própria daquele novo acontecimento.

Para a professora, o maior aprendizado durante esse curso cujo objetivo, a princípio, era a formação para o uso de artefatos digitais, foi o resgate de sua história e a possibilidade de compartilhar essa história com outras pessoas, reafirmando sua responsabilidade de ser uma professora narradora. Como ela diz:

Luciana: Falar sobre a minha história é de extrema importância, que toda história tem uma função social. A gente acha que a história é só minha e não influencia os outros e sim, influencia. Então, assim, quando eu tenho a minha história de vida e eu consigo, de alguma forma, trazer, ciente ou não, porque, às vezes, a gente traz na nossa prática sem nem perceber, eu estou influenciando a vida dessa criança, eu estou influenciando a vida dessa menina que vive, que tem esse contato comigo e de outras pessoas.

---

<sup>23</sup> Esse vídeo não se encontra disponível na Internet, mas foi gentilmente cedido pela professora para ser compartilhado com todos no momento do encerramento (provisório) deste trabalho.

Nóvoa (2009) defende fortemente a ideia de que a formação do professor deve passar, necessariamente, por sua história de vida e que, por isso, essa trajetória precisa ser resgatada na reflexão acerca da prática pedagógica, uma vez que as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam e se modificam mutuamente. Para o autor, “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.” (p.39)

A experiência dessa professora e sua sensibilidade ao perceber o caráter mais amplo dessa formação, me levam a Bakhtin (2003) e sua ideia de responsividade. Segundo o autor, quando você percebe a conexão profunda entre as diferentes dimensões da vida humana, você assume conscientemente uma postura responsiva diante das situações e em relação ao outro. Essa postura supõe implicar-se com o outro, dando-lhe acabamentos que favoreçam sua percepção de si e recebendo os acabamentos que nos constituem e nos possibilitam enxergar um pouco de nós através do olhar do outro. Esse olhar exotópico contribui para a construção de uma visão mais complexa de si e do outro, compreendendo que somos feitos de muitas vozes e que nossos enunciados (ainda que sejam silenciosos) são caminhos para outros enunciados.

Uma vez despertados para isso, não cabe mais pensar uma formação docente que esteja exclusivamente preocupada com os usos técnicos de artefatos ou com a apropriação de metodologias. Cabe, assim, pensar de que modo os artefatos ou as metodologias podem mediar a construção de uma percepção de educação mais dialógica e alteritária que resulte em posturas docentes mais responsivas e implicadas com a realidade dos alunos e da sociedade contemporânea. A própria professora Luciana nos dá pistas para alguns modos possíveis de se construir essa formação.

Luciana: A escola também é um bom lugar pra você aprender, porque a gente vai aprendendo a cada dia a lidar melhor com as crianças, com os outros profissionais, com os responsáveis, com as situações, pensando em outras possibilidades. Mas sair um pouco da escola também é importante.

Dessa forma, compreender que o que se passa na escola envolve transformações na dimensão pessoal e que experiências vividas fora da escola podem humanizar o olhar do professor é fundamental para se pensar em estratégias de formação mais sensíveis e significativas. Ainda segundo Nóvoa (2009), é importante “olhar preferencialmente para a

ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.” (p.29)

Como ficou claro ao longo das narrativas trazidas para esse estudo, através dos professores pesquisados, muitos relatos apontaram para a relevância das experiências formativas fora dos espaços institucionais: na infância, na relação com a família, na relação com professores e colegas de trabalho, nos usos dos artefatos, nas suas escolhas pessoais (fazer dança, ter uma banda, gostar de jogos...). Os cursos voltados para capacitação se mostraram, nessa aproximação ao campo, pouco relevantes no que diz respeito a contribuir com uma prática pedagógica que considere as transformações trazidas pela cultura digital e que se implique com um projeto de nação mais humanista, propondo alternativas para uma escola mais coerente com as demandas dos alunos da sociedade contemporânea.

Ao final dessa etapa, algumas perguntas se colocam no meu caminho: que alternativas de formação institucional são possíveis para atender aos anseios dos professores? Como considerar as experiências formativas dos professores nos cursos de formação docente? Que concepções podem fundamentar os programas de formação de modo a possibilitar a construção de sentidos em vez da transmissão de informações que pouco tem ajudado os professores a lidar com os desafios do cotidiano?

Essas perguntas me levam à fala de Alonso (2008) que, em seu estudo sobre formação de professores no contexto da cultura digital, refere-se à “necessidade de dispor de alternativas de formação que transcendam os modelos mais tradicionais de promovê-la.” (p.749). Nessa reflexão, a autora deixa clara a importância de superar um modelo de formação marcado pela lógica de mercado que produz em escala e se limita aos programas de formação já instituídos nos moldes da educação moderna. Contribuindo para a construção de uma nova visão, Nóvoa (2009) sinaliza alguns caminhos que considerem os percursos de formação que se inspiram nas histórias dos professores:

O desafio que temos pela frente é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores. Hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos de ‘diversificação pedagógica’ como referência para uma escola centrada na aprendizagem. (p.65)

Essa estratégia me parece ser interessante tanto para pensar a relação dos professores com seus alunos nas escolas quanto a relação dos professores formadores com outros professores que buscam formação.

É com essas perguntas e com esse debate que dou um acabamento provisório a esse trabalho, iniciando um exercício de reflexão sobre as possibilidades de articular vida, ciência e arte para repensar a formação de professores em espaços formais de educação, pensando em caminhos possíveis de autoria do professor nesse processo.



## PROPOSIÇÕES: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.

*Manoel de Barros*

Ao longo desse percurso de construção de pesquisa no doutorado, fui me dando conta do quanto venho me aproximando, nas diferentes dimensões da minha vida, daquilo que me toca, do que se torna significativo para mim, do que me encanta e me motiva. Fazer algo de forma mecânica não combina com meus anseios. Venho fugindo de receitas ou fórmulas prontas (geralmente “vendidas” como salvadoras de um panorama saturado). Ao contrário, busco as diferentes vozes, os pontos de vista particulares, os diferentes contextos para entender uma situação, entender a mim mesma e me implicar no contexto.

Ao seguir o caminho que envolveu dar luz às histórias de professores, pude revisitar a minha história e dar sentido a diversas experiências, conhecendo mais de mim, dos sujeitos e do panorama acerca da formação docente no nosso país. Sobre esse caráter formativo da rememoração, Santos, Freitas e Santos (2010) salientam: “Rememorar é uma oportunidade para o autoconhecimento. A memória busca no fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um conhecimento sobre nós mesmos, e também sobre o mundo que nos rodeia.” (p.38) Em outro momento, as autoras esclarecem que, mais do que buscar os fatos do passado, esse movimento de rememoração consiste em dar sentido para os acontecimentos do passado a partir do olhar do presente. Dessa forma, elas afirmam: “Não é apenas recontar o passado, mas procurar o sentido dele, como num ato interpretativo ao fim do qual nossa compreensão do eu se alarga.” (p.38)

Nesse processo de olhar para minha vida, para meu trabalho e para a pesquisa, percebo o valor das subjetividades e o inevitável inacabamento do ser humano que, o tempo todo, se constitui a partir da relação com o outro. As trocas, os diálogos, a multiplicidade de vozes e olhares são responsáveis por construir acabamentos provisórios, contornos dados a partir do olhar do outro que nos confere uma percepção de um lugar que não alcanço sozinha.

Desse mesmo modo percebo a pesquisa, quando os professores, a partir da narrativa de suas histórias, conferem acabamentos a si próprios, a mim, enquanto pesquisadora, professora

e formadora de professores, e ao próprio tema estudado. Nesses relatos, encontro algumas chaves que abrem portas que parecem estar “emperradas” no processo de formação docente. Kramer (1993), ao tratar da formação de professores a partir de suas histórias, afirma que “na memória capaz de resgatar o passado reside a possibilidade de escutar os ecos de vozes que foram emudecidas.” (p.49) Assim, ao escutar esses ecos, busco meios de dar visibilidade a essas vozes e, nesse movimento de buscar uma prática formativa mais significativa, encontro caminhos que me permitem fugir dos modelos de formação docente marcados pela palavra engavetada que só informa e emudece. Na busca pelas palavras que entoam experiência e que ressoam nas histórias individuais, encontro as histórias coletivas e o que parece ser relevante para se pensar uma formação de professores coerente com as demandas atuais da nossa sociedade.

Esse processo reflexivo me leva à clareza de que o modelo dominante de formação docente, caracterizado pela transmissão de informações, pela capacitação e instrução do professor, pela hierarquização de saberes, não cabe para pensar as necessidades que os professores sentem de rever suas práticas diante das transformações que a sociedade experimenta. Diante disso, uma pergunta me acompanha no percurso do doutorado: *como pensar uma formação de professores que considere suas trajetórias pessoais?*

Diante de todas as reflexões feitas a partir das histórias dos professores, considero muito importante articular os diferentes saberes que constituem o professor. Dessa forma, pensar em uma formação que contemple os conhecimentos acadêmicos e os articule à vida pessoal e profissional dos professores é um caminho interessante para ampliar a concepção de formação e valorizar a prática reflexiva e transformadora dos sujeitos que vão em busca de respostas (sempre provisórias) para os seus anseios do cotidiano.

O professor Igor aponta para a importância dessa reflexão, afirmando que a necessidade de realizar transformações não pode ser imposta, mas que é fundamental que os sujeitos sintam a necessidade de fazer mudanças e de utilizar novas ferramentas, pois é essa necessidade que será a motivação essencial para impulsionar para a reflexão e para a transformação da prática. Assim, quando se percebe que algo não serve mais, não cabe mais a um determinado contexto, quando não se vê mais conexão entre o que se faz e por que/para que se faz, a busca por alternativas mais coerentes é algo natural. Segundo ele, “*Você não vai pegar um martelo pra botar um parafuso. Então, se não houver esse reconhecimento, essa conexão fica um treinamento pelo treinamento.*” Nessa reflexão, o professor reitera uma outra pergunta que vem me acompanhando nesse percurso: “*Como propor uma formação que não seja puramente instrumental?*”

Penso que o tema “formação docente” dialoga intimamente com a formação dos estudantes na escola, uma vez que ambas as discussões estão fundamentadas em concepções acerca da construção de conhecimentos, do processo de ensino-aprendizagem, da relação entre sujeitos, entre outras questões. Desse modo, cabe entender, de uma forma mais ampla, que a formação humana se coloca como pano de fundo da formação do sujeito nas diversas áreas da sua vida. Diante dessa percepção, penso que a formação instrumental já não cabe nem para os alunos nas escolas e muito menos para os professores que contribuem para a formação desses alunos.

Bruno e Pesce (2015) sinalizam a relevância e a urgência desse assunto, afirmando que “temos ainda persistido em formações docentes fragmentadas: adultos que formam outros adultos, de forma prescritiva, algumas vezes propositiva, mas pouco vivencial e experiencial.” (p.592) Em outro texto, as mesmas autoras denunciam o caráter privilegiadamente de pesquisa na educação superior, em detrimento dos processos de reflexão a partir da prática. Nesse sentido, as autoras afirmam: “É sabido que os professores da educação superior são formados para o desenvolvimento de pesquisas e, não necessariamente, para o ensino.” (Id., 2013, p.477)

Perceber, nas falas dos sujeitos entrevistados, a estreita relação entre as diferentes dimensões da vida, me leva a acreditar que o pouco espaço proposto para a experiência pessoal dos sujeitos nos espaços de formação docente criam esferas de pouca produção de sentidos, possibilitando, no máximo, que o professor se identifique com as questões trazidas, no entanto não se torna autor do processo, promovendo uma transformação crítica e criativa de suas práticas.

Diante dessa percepção, retomo a reflexão trazida por Bruno, Mattos e Schuchter (2016), em que as autoras salientam a necessidade de mudança a partir de uma reflexão urgente, uma vez que, tratados como autômatos, os professores não estão sendo sensibilizados para pensar acerca de sua própria prática, sobre o contexto da educação nacional nem sobre a realidade dos alunos da contemporaneidade. De acordo com elas,

Falamos de cursos que formam docentes utilizando estratégias e recursos restritos, seculares e que, embora ainda válidos, não dão espaço para as possibilidades que uma sociedade mediada por tecnologias digitais e em rede traz para crianças e jovens que dialogam e aprendem por meio de redes sociais, que fazem uso amplo da imagem e de audiovisuais. Portanto, formar docentes integrando recursos e estratégias múltiplas se faz tão premente, pois, afinal, que professor desejamos formar e para que estudante este futuro docente ministrará aulas? (BRUNO, MATTOS e SCHUCHTER, 2016, p.234)

A partir dessas questões, retomo a ideia de projeto de educação para pensar qual é o sentido da escola e, a partir disso, que professor precisamos formar. Diante do cenário brasileiro em que vemos os governos agindo na direção de uma desqualificação das escolas/universidades e de uma automatização e passividade dos professores, torna-se urgente sensibilizar os sujeitos envolvidos com formação docente e os próprios professores em si sobre a necessidade de ressignificar a escola ao olhar para a cultura em que este inserida e ao buscar caminhos de uma educação humanizadora e transformadora. Nóvoa (2009) complementa essa questão, acentuando que precisamos encontrar novos caminhos para pensar a educação e a formação humana, especialmente diante do contexto da cultura digital. Para ele, “o que se nos coloca é um problema de sentido. Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas.” (p.77) Se, por um lado, precisamos de novas respostas, por outro, nos deparamos também com novas perguntas no contexto de mudanças sociotécnicas. Dessa forma, se queremos uma educação que atenda as demandas da sociedade em transformação, é preciso refletir sobre esse contexto.

Nesse deslocamento de olhar, que possibilita perceber o outro de um ponto de vista mais amplo, fica clara a existência de muitas dimensões humanas que se inter-relacionam nas experiências formativas dos sujeitos. Bakhtin (2003), autor fundamental para esta pesquisa, me ajuda a perceber essa complexidade dos sujeitos e a compreender nossa constante incompletude, o que me leva a repensar caminhos para a formação docente. Segundo o autor, é através do outro que amplio meu excedente de visão e posso enxergar com um pouco mais de inteireza (embora nunca a alcance por completo) e essa afirmação me leva a considerar a interação com o outro como elemento essencial aos processos formativos. Ter consciência desse processo traz a clareza do caráter polifônico de nossa constituição, uma vez que todas as vozes e enunciados que nos tocaram, nos transformaram de alguma forma e hoje nos habitam, compondo nosso próprio discurso e fundamentando nossas práticas.

Diante da relevância do outro nesse processo, trago Bruno e Vieira Neto (2011) que falam da relevância ainda maior que as interações possuem no contexto potencialmente dialógico das redes digitais:

Falar de formação na contemporaneidade, só é possível por ser um encontro com o outro, um ressoar de múltiplas vozes, uma *heteroglossia*, fruto de um dialogismo entre os sujeitos do processo formativo. Tais pistas, que na cibercultura ganham espaços enredados de interação mediados pelas tecnologias digitais e em rede, assumem significados e sentidos contextualizados e potencializados por ambientes

cuja formação humana se faz mais e mais num *auditório* dialógico de múltiplos corpos e vozes plurais (p.5).

Pensando nisso, é preciso colocar o professor no centro dessa formação, partindo de suas histórias e necessidades para compor estratégias formativas significativas. Nesse sentido, retomo a importância da escolha pelas histórias de professores nessa pesquisa, pois, como afirma Souza (2007), “as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação” (p.19).

Para além das habilidades em utilizar os artefatos que mediam as relações dos sujeitos na contemporaneidade, é urgente que os professores se envolvam nessa discussão, buscando estratégias para diminuir o hiato existente hoje entre docentes e discentes. Mais do que engajar-se na reflexão em si, esse professor precisa ser sensibilizado através de experiências mediadas por esses artefatos digitais. Nesse mesmo caminho, esses professores precisam encontrar um campo fértil de produção de sentidos ao buscar espaços de desenvolvimento profissional. Para isso, esses espaços precisam estar abertos a receber o professor em sua inteireza, possibilitando que suas diferentes dimensões possam ser consideradas no processo formativo e que o professor possa gerir sua trajetória de formação de modo autoral, crítico e reflexivo.

Bruno e Pesce (2015) defendem essa autoria do professor em seu processo formativo propondo um deslocamento da ideia de curso para percurso. Dessa forma, o curso está centrado no professor formador, nos programas, nos conteúdos que serão transmitidos aos docentes em desenvolvimento. Ao contrário, o percurso possibilita que o foco esteja no professor e que ele mesmo possa fazer suas conexões e construir conhecimento a partir de suas experiências. Como explicitam as autoras, “estamos falando de *percursos* e não de cursos, pois se trabalhamos para que o sujeito seja autônomo, é ele quem tem todas as condições de criar suas trilhas de aprendizagem e de formação.” (p.604)

Para compreender a questão da autoria nesse percurso formativo, trago o conceito de “auditório social” de Bakhtin (2003), quando essas reflexões se tornam ainda mais claras ao entender que a formação docente precisa considerar seu principal auditório social: os próprios professores. Sendo assim, não cabe pensar uma enunciação - que tenha por intenção a formação do outro - que não considere esse outro em suas dimensões e a partir de seus anseios reais. Ainda que algumas formações não considerem seu auditório social (os docentes), esse não permanece mudo, embora o potencial dialógico perca sua força, estabelecendo-se relações mecânicas.

Nóvoa (online)<sup>24</sup> compartilha diferentes estratégias para que o professor se empodere desse lugar da enunciação, assumindo essa postura responsiva e sendo recolocado no centro desse processo de formação. Uma vez ativo nesse processo, o mesmo passa a engajar-se nas reflexões acerca da prática pedagógica nos dias de hoje e a propor novos caminhos didáticos para se aproximar das necessidades do aluno. Segundo ele,

Vários programas integram essas preocupações de forma útil e criativa: seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores. Para além dos aspectos teóricos e metodológicos, essas estratégias sublinham o conceito de deliberação, que por sua vez exige um espaço público de discussão.

Esse espaço de deliberação sugerido por Nóvoa (online) traz novamente nosso olhar para a importância do outro, do diálogo, da alteridade e do coletivo. Kramer (1993) salienta que o melhor lugar para essa prática acontecer é dentro das escolas, possibilitando que docentes discutam e reflitam acerca das próprias práticas em um contexto rico de produção de sentidos e transformações. Para a autora, é preciso fortalecer a unidade escolar como espaço privilegiado de formação docente e dá algumas pistas que levam a caminhos para que essa prática reflexiva seja possível:

Permitindo aos professores que falem e reflitam coletiva e constantemente sobre sua atuação, e possibilitando que tenham acesso às teorias necessárias ao redimensionamento de sua prática. Entretanto, as teorias só serão de fato capazes de contribuir se forem trazidas como palavras com as quais se pode dialogar e não meramente como palavras impostas que se devem ouvir... e repetir (p.190).

Através dessas interações e do acontecimento que se dá a partir do encontro com o outro, abre-se espaço para a experiência e, conseqüentemente, para uma aprendizagem significativa que inevitavelmente chegará aos estudantes a partir de práticas pedagógicas mais implicadas com a contemporaneidade. Reforçando o deslocamento dos meios para as mediações, Bruno e Pesce (2015) afirmam que essas aprendizagens significativas não se dão “pelos recursos ou estratégias, mas pela experiência de interação, comunicação, produção coletiva e colaborativa: são tais experiências que atribuem (outros) sentidos ao vivido por meio da práxis.” (p.599)

Para as autoras, as experiências dos professores, embora não sejam focadas nos recursos, para dialogarem com os sujeitos da contemporaneidade, acabam por ser permeadas

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida ao site Nova Escola.

pelas dinâmicas presentes na cultura digital. Diante disso, as autoras propõem a construção de uma *Educação Híbrida* que considere as transformações sociotécnicas vividas por estudantes e professores. Busco a fala das autoras para explicitarem melhor esse conceito:

Uma educação é híbrida, na medida em que articula espaços e tempos, modos diversos de comunicação e relacionamentos, diferentes componentes de acesso a informações, convergência de mídias e tecnologias, de modo a promover múltiplas possibilidades para a construção e para a produção do conhecimento. (p.594-595)

Nesse sentido, a escola também se constitui como lugar privilegiado para essa formação, uma vez que é o espaço do encontro, da prática, da troca, onde as relações com o conhecimento se dão bem como as relações entre os sujeitos para a construção do mesmo. Bonilla (2009) contribui para essa reflexão ao propor o conceito de *escola aprendente* que, segundo ela, constitui-se em uma

comunidade aberta, em fluxo, na qual o conhecimento é socialmente construído e compartilhado, o poder é distribuído, as atividades de aprendizagem são flexíveis e compartilhadas, os membros são autônomos, a interação e a colaboração são intensas e os interesses e objetivos são comuns. Constitui-se uma *escola aprendente*, integrada no contexto contemporâneo, desempenhando sua função de aprender e responder criativamente às demandas de um contexto incerto, turbulento, instável, sem esperar por reformas e decisões verticais. (p.39)

Esse conceito de *escola aprendente* é coerente com a responsabilidade assumida pelas instituições escolares de serem espaços de formação da sociedade que desejamos. Entendo que, para a escola se tornar esse espaço, além da necessidade de políticas públicas que apoiem os projetos e os professores, é preciso que os sujeitos inseridos nela sejam implicados com essa aprendizagem mútua e cotidiana. Bruno e Viera Neto (2011) denominam esse professor engajado nessa percepção como *sujeito responsivo* e afirmam que esse é um “sujeito que pensa, recria e reinventa a educação.” (p.1)

Nóvoa (2009), que defende fortemente que a formação docente seja pensada, de modo privilegiado, dentro das escolas, ressalta a necessária aproximação entre prática e teoria para que os professores possam constantemente reavaliar sua prática pedagógica. Segundo o pesquisador, “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.” (p.34)

Envolvida nessas reflexões, venho buscando, na minha prática cotidiana de orientadora pedagógica, junto às minhas colegas de trabalho, estratégias de formação que passem por esse espaço de troca e reflexão acerca da própria prática. Assim, garantir esse

olhar durante as atividades com os alunos e propor esse tempo de debate para além da sala de aula, fomentado pelos autores de referência na área, possibilita que o professor se implique em seu processo formativo junto com seus pares, revendo os fundamentos de sua práxis.

No entanto, para que isso seja viável, é preciso criar mais tempo e espaço para a troca e a reflexão acerca do conhecimento produzido pelos professores no espaço escolar. Nóvoa (online) discorre acerca dessa necessidade de diálogo entre os professores nas instituições escolares, afirmando que “a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.” Esses caminhos levam a uma visão que não é homogênea, pelo contrário, por reunir diferentes vozes e pontos de vista, se mostra plural e inspira a relações de empatia e respeito pelos processos formativos individuais.

Nesse sentido, me aproximo de práticas de formação docente pautadas na alteridade, no diálogo e na experiência, que colocam o professor como autor de seu processo formativo, favorecendo a reflexão crítica, a construção autoral de conhecimentos e a produção de sentidos através da troca e da interação. Entendo que fazer um exercício de buscar esse caminho de formação docente é uma estratégia fundamental para possibilitar que essa mesma concepção de educação e de aprendizagem alcance a escola no que diz respeito à prática com os estudantes. Assim, do mesmo modo que busco uma formação docente que considere as trajetórias e demandas dos professores, anseio por práticas pedagógicas nas escolas que considerem a realidade dos alunos e suas necessidades no contexto atual.

Por se aproximarem desse debate, retomo a reflexão de Alves e Garcia (2000) que, diante da pouca autoria do professor em seu processo formativo, relaciona com a precária educação praticada em muitas instituições escolares, denunciando um ciclo difícil de romper: “Como pode atuar competentemente quem é desqualificado em seu saber?” (p.10) Ao contrário dessa desqualificação, busco caminhos alternativos na tentativa de construir uma educação que visa transformar a sociedade. Nesse processo, o olhar para a diversidade e para a complexidade são inevitáveis, sem sucumbir na fragmentação tão presente na sociedade atual.

Ao propor essa discussão sobre os processos de formação docente e uma necessária transformação da escola, procuro construir um compromisso ético com minha profissão e meu campo de atuação e com meu papel enquanto integrante dessa sociedade em transformação. Às vezes, me pego em busca de uma utopia e traço estratégias para encontrá-la na minha realidade cotidiana. Embora saiba das ilusões que o olhar para a utopia podem acarretar uma



vez que, romantizada, não é possível alcançá-la, encontro pistas no fazer cotidiano que me aproximam de uma prática formativa mais humana, colaborativa, dialógica e alteritária. E essa prática me faz imaginar outras alternativas para o futuro da educação.

Nesse percurso da pesquisa, ao resgatar as histórias dos professores para pensar os processos formativos docentes de hoje e considerar a importância de novos desenhos para essa formação, implicando-se com a educação do futuro, entendo melhor o conceito de história de Benjamin (1994) que, oposto ao *continuum* do historicismo, me leva a entrelaçar passado, presente e futuro no compromisso por uma educação mais humana e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea.

Ao refletir sobre essa temporalidade, recorro a Nóvoa (2009) que alerta: “pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa.” (p.71) Penso que esse destino nos escapa exatamente pelo fato de não estar pronto ou determinado, mas por ser composto por tantos sujeitos que o transformam cotidianamente. Ao tomarmos consciência desse lugar de responsividade diante dos rumos da educação do nosso país, podemos traçar caminhos e, junto com nossos pares, trilharmos novas estradas. Assim, desejo que esse trabalho não se encerre em si mesmo, mas que encontre ecos em outras vozes e sirva de diálogo para estabelecer novas pontes e seguirmos acreditando que “o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer.” (NÓVOA, 2009, p.71)

## REFERÊNCIAS

ABREU, Rosane de A. dos Santos; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mudanças geradas pela Internet no cotidiano escolar: as relações dos professores. *Paidéia*, v. 16, n. 33, p. 193-203, 2006.

ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos. Professores e Internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.41-56.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGENIO, Fernanda. O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da Internet no Brasil. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In: *Educação e Sociedade*. v.29, n.104. Campinas, out 2008. p. 747-768. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf> Acesso em: 3 ago 2014.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: \_\_\_\_\_. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARRUDA, Eucídio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.13-22.

ASSIS, Alessandra ; PRETTO, Nelson-de-Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca ; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In: *Educação e Pesquisa*. v.29, n.2. São Paulo, jul/dez 2003. p.271-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas - As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: *Educação e Sociedade*. v.19, n. 65, Campinas, dez 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>. Acesso em: 30 out. 2014.

BENJAMIN, Walter. Experiência. *Revista Anfang*. 1913. Disponível em: <https://enquantoissoaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913/>. Acesso em: 20 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOING, Luiz Alberto; LÜDKE, Menga. Do trabalho à formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.146, p.428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007). Acesso em: 30 ago. 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19. jan/fev/mar/abr 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

BRUNO, Adriana Rocha e PESCE, Lucila. DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. In: *Perspectiva*. V. 33, n.2. Florianópolis. mai/ago 2015. p.589-611.

BRUNO, Adriana Rocha e PESCE, Lucila. Formação do professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades. In: *Educação em Perspectiva*. v.4. n.2. jul/dez 2013. p.467-487.

BRUNO, Adriana Rocha, MATTOS, Ana Carolina Guedes e SCHUCHTER Lúcia Helena. Docências na cibercultura e práticas pedagógicas: ações cocriadas num curso de formação inicial de professores. In: *Trilhas pedagógicas*. v.6. n.6. ago 2016. p.229-243.

BRUNO, Adriana Rocha e VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza. O eu, o outro e o nós em formação na cibercultura: argumentações bakhtinianas acerca das múltiplas vozes na formação humana. 2011.

CAMPOS, Flávia Sollero de. True lies: computadores, Internet e afins na vida cotidiana. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006.

CANCLINI, Néstor García. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. In: *Revista Diálogo Educacional*. v.9, n.28. Curitiba, set/dez 2009. p. 671-687

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: *Educação e Pesquisa*. n.3, São Paulo, jul/set 2013. p.609-625. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004). Acesso em: 24 abr. 2014.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; MATTOS, Rafael. A.. Jovens e celulares: implicações para a educação na era da conexão móvel. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; OSWALD, Maria Luiza; COUTO, Edvaldo. (Org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015.

FREINET, Célestin, *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.7-12 e 57-74.

\_\_\_\_\_. Letramento digital e formação de professores. In: *Educação em Revista*. Vol.26, n.3, Belo Horizonte, dez 2010. p.335-352. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em: 14 out. 2014.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-42.

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONÇALVES, Márcio Souza. Nós e a Internet. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ;

HAMANN, Fernanda Pasarelli e JOBIM e SOUZA. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006.

HENRY, John. *A Revolução científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

INFORSATO, Edson do Carmo. Aspectos gerais da formação de professores. In: *Revista Paideia*. FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, fev/ago 2006. p. 91-100.

KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange . *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

KUHN, Thomas. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LEMOS, André. *Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais*. Disponível em:  
<[http://www.intermidias.com/txt/ed9/cidade%20e%20mobilidade\\_andrelemos.pdf](http://www.intermidias.com/txt/ed9/cidade%20e%20mobilidade_andrelemos.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUFT, Lya. *O tempo é um rio que corre*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MARTÍN-BABERO, Jesús. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Tradução livre. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 32, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>>. Acesso em: 19 set. 2006.

\_\_\_\_\_. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006. p. 19-40.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

OSWALD, Maria Luiza M. B. *Infância, Juventude e Indústria Cultural: sociedade, cultura e mediações – imagem e produção de sentidos*. UERJ/FAPERJ, 2006. Projeto de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. “Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes educativas”. UERJ/FAPERJ, 2014. Projeto de Pesquisa.

PEDREIRA, Jaqueline. Rede de Pessoas. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC , São Paulo: Loyola, 2006.

PESCE, Lucila e BRUNO, Adriana Rocha. Formação do professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades. In: *Educação em Perspectiva*. v.4. n.2. Viçosa. jul. /dez. 2013. p.467-487.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do séc. XXI. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massas às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 44-56.

\_\_\_\_\_. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/229/174>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Potenciais desafios da sociedade informacional. In: CONFERÊNCIA MAGISTRAL NO 9º CONGRESSO MUNDIAL DE INFORMAÇÃO EM SAÚDE E BIBLIOTECAS. Salvador/BA, 20 - 23 set. 2005. Disponível em: <[www.icml9.org/program/public/documents/salvadorsantaella-141204.pdf](http://www.icml9.org/program/public/documents/salvadorsantaella-141204.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva, FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino, OSWALD, M. L. M. B. Práticas culturais juvenis: máscaras contemporâneas. *Revista FAEEBA*, v.19, 2010, p.215 - 227.

\_\_\_\_\_. *Cosplay como expressão dos novos modos de ser jovem: contribuições a práticas educativas interculturais*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Mimeo.

\_\_\_\_\_. “*Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender*”: cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2008. Disponível em: [http://proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2009\\_1-514-ME.pdf](http://proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-514-ME.pdf). Acesso em: 18 ago. 2012

SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Educação online: educação e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Ilka Schapper, FREITAS, Maria Teresa de Assunção e SANTOS, Núbia Schapper. Rede de (trans)formação: a escrita de professores e professoras a partir do que “guarda a memória”. In: BRUNO, Adriana Rocha, BORGES, Elaine Medeiros e SILVA, Léa S. Pinto. *Tem professor na rede*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.40, jan/abr 2009. p.143-155. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 16 jul. 2014.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24. – INTERCOM. Campo Grande/MS, set. 2001. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: Salto para o futuro (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Boletim 1, março de 2007, p. 14-22.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009.