



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

AS INTERSECÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM O CONTEXTO MULTISSERIADO E O MEIO VIRTUAL MEDIATIZADOS PELAS NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda – UEMA
Antônio Luiz Alencar Miranda – UEMA
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior – UFPI
Helen Arantes Martins – UNIR
Margarida dos Santos – UNICAMP
Joelson de Sousa Morais – UFMA

RESUMO

No presente painel integra três pesquisas desenvolvidas na formação de professores(as) inicial e continuada tecidas a partir de reflexões narrativas. O primeiro texto tem como objetivo investigar as dificuldades e contribuições apontadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia da UEMA, Campus Caxias sobre os Estágios Curriculares Supervisionados para a formação e a construção da identidade profissional docente. O segundo texto objetiva compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada. E o terceiro texto tem como objetivo compreender as contribuições da escrita narrativa (auto)biográfica no meio virtual e seus reflexos no processo de formação de professores(as) na Educação Superior. As três pesquisas primaram por uma abordagem qualitativa com os usos metodológicos de escritas narrativas de estudantes de pedagogia, professores(as) formadores na Educação Superior e de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas respectivas realidades. As três pesquisas trazem contribuições na construção de conhecimentos na formação de professores. A primeira pesquisa revelou a grande importância que os Estágios Curriculares Supervisionados exercem sobre a construção da identidade docente, bem como as suas contribuições para a formação e prática docente do estagiário. O segundo estudo evidencia narrativas revelando que os saberes constituídos na formação inicial dessas professoras alfabetizadora têm ressignificado em detrimento dos contextos socioculturais. E a terceira pesquisa foi possível refletir que o desenvolvimento da *pesquisiformação* no ciberespaço com o uso do e-mail como dispositivo metodológico, ultrapassou as lógicas instituídas construindo um conjunto significativo de aprendizagens e conhecimentos tecidos na formação pelo narrar.

Palavras-chave: Formação Docente, Narrativas, Estágio Supervisionado.



XXII ENCONTR

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda – UEMA

Antônio Luiz Alencar Miranda – UEMA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar as dificuldades e contribuições apontadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia da UEMA, Campus Caxias sobre os Estágios Curriculares Supervisionados para a formação e a construção da identidade profissional docente. Para subsidiar teoricamente esta pesquisa recorre-se aos autores que contribuíram nesta área de investigação, tais como Pimenta e Lima (2017); Pimenta (1999, 2012); Tardif; (2012/2014); Silva (2018); Maciel (2012); Passerini (2007), entre outros autores que contribuíram para abordar a questão do Estágio Supervisionado e sua importância para a formação e construção da identidade docente. A presente pesquisa é de natureza qualitativa com ênfase nas narrativas dos colaboradores envolvidos com a problemática. Os resultados desta investigação revelam a grande importância que os Estágios Curriculares Supervisionados exercem sobre a construção da identidade docente, bem como as suas contribuições para a formação e prática docente do estagiário.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Identidade profissional. Prática docente.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O objetivo central que norteia esta pesquisa é investigar as dificuldades e contribuições apontadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia da UEMA, Campus Caxias sobre os Estágios Curriculares Supervisionados para a formação e a construção da identidade profissional docente. Tomamos como aporte teórico autores como: Pimenta e Lima (2017); Pimenta (1999, 2012); Tardif (2012/2014); Silva (2018); Maciel (2012); Passerini (2007), entre outros.

Para concretização de nossa pesquisa realizamos uma investigação de natureza qualitativa, com ênfase metodológica nas narrativas. Para Richardson (2008) a pesquisa qualitativa pode se caracterizar como a tentativa de compreensão de atuações e comportamentos. Segundo Oliveira (2008) a pesquisa pode ser entendida como um estudo de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.

Segundo Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, exigindo uma relação de diálogo que deve ser estabelecido entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Diante do exposto, fica evidente o quanto importante se torna essas investigações na área dos Estágios Curriculares. Os colaboradores nos trazem uma compreensão significativa dos resultados do Estágio Supervisionado para a formação docente e fundamentalmente para a construção da identidade docente do futuro professor, visto que o chão da escola é um campo vasto de conhecimentos que oportunizam as vivências da realidade da profissão docente, e assim proporcionam novos saberes e fazeres que o preparam para o campo profissional docente.

PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA

Para concretização de nossa pesquisa realizamos uma investigação de natureza qualitativa, com ênfase metodológica nas narrativas. Segundo Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, exigindo uma relação de diálogo que deve ser estabelecido entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa de forma que, ao mesmo tempo em que se descobre no outro os fenômenos, esses também se revelam em nós. Os dados foram analisados com base em Bardin (1995, p. 96) que assevera que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Os colaboradores desta pesquisa foram 4 discentes recém-formados do curso de Pedagogia da UEMA/ Campus – Caxias que serão denominados: colaborador 01, colaborador 02, colaborador 03 e colaborador 04. As respostas dos colaboradores foram organizadas em eixos e foram analisadas de acordo com cada eixo. Como dispositivo para levantamento dos dados utilizamos a entrevista narrativa.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Os dados da pesquisa demonstram que para muitos acadêmicos, os estágios curriculares são o seu primeiro contato com a sua futura profissão, portanto, este pode se tornar uma experiência pela qual pode se tomar muitas decisões sobre seu campo de atuação.

A colaboradora 03 descreve os estágios como “experiências marcantes, boas ou ruins, que pode definir o ingresso ou não nessa profissão”. Percebe-se na fala da colaboradora 03 o valor dos estágios para a tomada de decisão de tornar-se ou não um professor. Pimenta e Lima (2017, p. 95) corroboram com esse entendimento ao discorrer que “[...] essa caminhada pelas atividades de estágios se constitui em possibilidades de reafirmação da escolha por essa

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

profissão [...]” Com este argumento, percebe-se o quão decisivo são as experiências vividas nos estágios para a tomada de decisão de aluno-professor.

Foi possível perceber também nos relatos dos colaboradores a importância dos estágios para a sua construção identitária e formação docente. O colaborador 02 ao ser questionado sobre a importância dos estágios para a sua construção da identidade e formação relata que “Foi fundamental para o processo de construção da identidade docente [...]”. De acordo com o colaborador 02 os estágios foram uma importante oportunidade para colocar em prática aquilo que aprendeu nas disciplinas teóricas, e essa oportunidade foi essencial para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

As narrativas da colaboradora 02 coadunam com o pensamento de Buriolla (2011), quando a autora explica que é nos estágios que a identidade docente se constrói. Pensando assim, pode-se inferir que no percurso dos estágios, a construção da identidade também acontece com mais ênfase, diante das experiências proporcionadas pelos estágios.

Ao analisar as narrativas do colaborador 03 pode-se observar que o colaborador faz uma ligação do que se pratica durante os estágios com o que é aprendido na graduação e que o campo dos estágios é um espaço para a construção da identidade docente, isto é evidente quando ele narra que: “É ali que praticamos aquilo que é ensinado para nós na graduação e construímos nossa identidade frente à realidade escolar”. A colaboradora ainda ressalta que o estágio é uma oportunidade para confrontar a teoria aprendida no chão da sala de aula da universidade com a prática. Diante dessas narrativas do colaborador 03, evidencia-se o pensamento de Pimenta (1999), quando a pesquisadora nos fala sobre essa preparação que o curso deve oferecer para o futuro professor.

Compreende-se que o chão da escola é um espaço cheio de surpresas e que o futuro professor deve ser preparado para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Até a chegada do acadêmico aos estágios, há toda uma preparação que compete ao curso formador, pois tais desafios que serão enfrentados serão fundamentais para torná-los professores.

A realidade vivenciada é muitas vezes uma oportunidade de aprender aquilo que não foi ensinado na graduação, mas que não deixa de ser uma atividade teórica conforme citam as professoras Pimenta e Lima (2017, p. 36), quando dizem que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação [...]”. As autoras ainda reforçam dizendo que “[...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis.” (Pimenta e Lima, 2017, p. 37).

É nítido que o conhecimento advindo dos estágios fortalece a formação do aluno estagiário e o insere dentro da realidade que é composta não só pela sala de aula, mas por todo

o contexto escolar. Assim sendo, pode-se perceber nas narrativas da colaboradora 01 ao revelar que os estágios permitem essa inserção nas salas de aulas para então, “[...] conhecer como de fato é a realidade, e conseqüentemente aprender como lidar com as turmas”. Entende-se a partir dos fragmentos da narrativa da colaboradora 01 que o estágio foi de grande importância para alavancar o seu conhecimento sobre a realidade da sala de aula, além de aprender mais sobre a profissão docente.

OS EMPECILHOS APONTADOS PELOS ESTAGIÁRIOS DURANTE O PERCURSO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

As dificuldades podem se apresentar em diferentes momentos dos estágios, superar essas dificuldades fazem parte do seu processo de formação, tendo em vista que o aluno enfrentará situações semelhantes quando este assumir uma sala de aula na condição de professor regente. Os estágios para muitos se configuram com um momento tenso, pois para muitos dos futuros professores é o seu primeiro contato com a futura profissão e com a realidade do chão da escola.

É também um momento desafiador, pois nem sempre esse primeiro contato é amigável ou fácil para alguns, como apontam os relatos dos investigados. Ao adentrar os portões da escola o futuro pedagogo irá trilhar uma jornada de desafios e dificuldades. Mesmo que o aluno chegue munido de todo o conhecimento teórico, planos de aulas organizados, e muitas expectativas para aquele momento, é de se esperar que surjam empecilhos que possam mudar toda a sua rota e gerar uma quebra de expectativas quanto a este momento desafiador.

Pensando assim, é oportuno destacar o que Silva (2018, p. 130) disserta em sua pesquisa de doutorado: “O estágio supervisionado é o momento de iniciar e conhecer a profissão que traz em seu bojo momentos de descobertas, inseguranças, incertezas e aprendizagens”.

Pode-se perceber a insegurança e quebra de expectativas durante este momento nos escritos da colaboradora 04 quando ela traz a seguinte narrativa: “A timidez foi sempre uma das minhas dificuldades. Mas até lá consegui me desenvolver com as crianças. Outra foi a minha insegurança com os planos de aula, nem sempre saia do jeito que eu queria”.

É notório o descontentamento e frustração da estagiária em relação aos seus planos de aula, contudo, é mister observar que apesar da timidez, a estagiária conseguiu lidar com seu problema, ou seja, pode-se dizer que houve uma conquista em meio as suas dificuldades.

Diante das adversidades presentes nos estágios, são inúmeras as variantes e desafios dentro da escola, cabe ao professor em formação buscar utilizar da melhor forma tudo aquilo

que aprendeu durante a academia e colocar em prática dentro de suas possibilidades, pois é preciso entender a realidade do ambiente a qual está inserido.

Essa concepção postula que a partir do pensamento das professoras que na formação recebida na graduação começa o seu preparo para lidar com as possíveis dificuldades que serão encontradas durante a rotina dos estágios. Apesar da palavra “dificuldade” ter uma conotação negativa, nesse contexto, as adversidades também possibilitam oportunidade de aprender e se superar, como se percebe nas entrelinhas da fala da colaboradora 04, que as dificuldades também preparam e contribuem para o seu processo formativo.

O colaborador 03 comenta que há várias dificuldades para quem está adentrando pela primeira vez no campo, em suas experiências, por exemplo, ele ressalta que uma de suas maiores dificuldades são as turmas indisciplinadas e que se viu na obrigação de tentar corrigir esta falha em tão pouco tempo.

O colaborador ainda comenta que durante o estágio no ensino fundamental a sua experiência não foi muito proveitosa, principalmente no que diz respeito a sua relação com o professor regente. Segundo colaborador 03 “[...] no estágio do ensino fundamental a relação foi pouco amigável e como consequência foi uma relação de pouca interação, sem nada de troca de experiências. [...]”. Mais adiante, o estagiário cita outra dificuldade quando diz que o que “[...] dificulta o percurso dos estágios em alguns casos é a não colaboração da titular, que entende o estagiário como o seu substituto naquele dia e por isso, não faz caso algum de sua presença”.

As dificuldades apresentadas pelo colaborador 03 leva ao questionamento e a reflexão sobre como os profissionais experientes, no caso, o professor regente, enxerga o seu papel enquanto formador daquele estagiário e o papel do estagiário dentro de sua sala de aula. É de extrema importância que o professor regente perceba sua importância no processo de formação do futuro professor e compreenda que o estagiário está ali na condição de aprendiz e que para um melhor desempenho precisa do *feedback* do professor regente.

De acordo com França, (2009) a tarefa de acompanhar e orientar o estagiário são primordiais para o aluno estagiário aprender a ensinar, ou seja, o professor regente detém parte de um conhecimento que adquiriu ao longo das suas experiências como professor titular, tais conhecimentos podem contribuir de forma significativa para a formação do futuro pedagogo.

A tarefa de acompanhar o estagiário também é do professor, pois este é quem primeiro lhe prepara e o envia para o campo, e muitas vezes o estagiário se sente perdido e nem sempre o professor regente irá orientá-lo, como descreve o colaborador 03. Sobre a importância do professor regente no processo formativo do estagiário, Sousa e Bernardes (2016, p. 122)

assessoria L.P.E.] Da figura do professor regente é de fundamental importância, pois é na troca de experiências entre estagiário e o professor já em atuação que podem ser observadas as reais necessidades do ensino e, [...].

Partindo desse pensamento dos autores, entende-se que, no contexto dos estágios curriculares supervisionados, os saberes transmitidos de um professor experiente, neste caso, direciona-se à figura dos professores regentes, que são essenciais para o processo de formação do estagiário desde que compartilhados, dito isto, fica evidente que o professor regente possui uma vastidão de conhecimentos para transmitir para o estagiário, são saberes e fazeres da profissão docente que são intrínsecos ao chão da escola.

Infelizmente ainda há professores que recebem os estagiários com a ideia errônea de que estes estão ali para substituí-los e acabam negligenciando e deixando de lado, enfraquecendo assim a formação do aluno aprendiz, como se observa no relato do colaborador 03 quando relata sua experiência no estágio curricular no ensino fundamental em que não houve colaboração alguma do professor regente, logo não houve troca de experiências.

Diante dessas evidências, evoca-se o pensamento de Silva (2018, p. 52) ao destacar que [...] “o futuro professor é alguém que está em processo de construção do ser professor e precisa de encaminhamentos do professor formador para construir sua ação formativa”.

É imprescindível que o professor formador colabore com o aluno estagiário, seus conhecimentos e suas experiências são de grande valia para aqueles que estão ingressando na área docente e certamente fortalecerão os conhecimentos deste. Ao entrar em contato com a sala de aula pela primeira vez, é normal que o aluno se sinta inseguro mesmo tendo uma base teórica que sustente o seu trabalho. É evidente que o bom profissional deve se apropriar dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas os saberes adquiridos nesse percurso não são suficientes para legitimar a sua futura profissão.

A colaboradora 02 narra que se sentiu “perdida” ao adentrar no campo, pois segundo ela “alguns fundamentos deixaram a desejar”. Compreende-se a partir da fala da estagiária pesquisada a fragilidade de sua formação teórica, e isso dificultou o seu desenvolvimento nos estágios, o que dá a entender que as teorias aprendidas na graduação por mais necessárias que sejam para a formação docente não são suficientes para capacitá-lo por completo. Mesmo havendo essa diferença entre o escrito e o vivido, é necessário considerar que os estágios também são componentes curriculares e que complementarão a formação do professor em formação, como citam os autores Colombo e Ballão (2014, p. 173) “[...] a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática”.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS REFORÇA A FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ESTAGIÁRIO. Ainda que os estágios reforçam a formação e aprendizagem do estagiário, é de extrema importância que ele tenha uma base teórica para então adentrar ao campo, com mais segurança e determinação, para que cumpra os estágios de forma proveitosa.

Uma das dificuldades apontadas pela colaboradora 04 foi a distância de sua residência para a escola campo, a colaboradora relata que este foi um fator que a incomodou, pois a escola a qual foi alocada era distante de sua residência, a estagiária relata ainda que, muitas vezes, não tinha transporte para se locomover, mas que isso foi superado no decorrer dos estágios. “Nos dois primeiros estágios (Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental). A maior de todas era a distância até chegar à escola.” (ESTAGIÁRIA 04). Scalabrin e Molinari (2013), corroboram com essa afirmação ao dizer: normalmente a escola escolhida para a realização do estágio é aquela mais próxima da sua casa que é, provavelmente onde o aluno fez seus estudos iniciais.

Neste sentido, compreende-se que a escolha da escola mais próxima facilita a realização da ação pedagógica do aluno professor, no entanto, percebe-se nas narrativas da estagiária que não houve essa facilidade para a acadêmica, contudo, ela ainda relata que mesmo com esse empecilho conseguiu realizar os estágios, quando ela descreve mais a frente que “no final, tudo deu certo”. Neste caso, percebe-se que houve a superação.

OS SABERES DOCENTES COMPREENDIDOS PELOS ESTAGIÁRIOS DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Os saberes de um docente são provenientes das mais variadas fontes, incluindo aqueles aprendidos no curso de formação de professor, são saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais (Tardif, 2014). Desenvolver habilidades para exercer a ação docente com maestria requer uma pluralidade de saberes e mobilizar todos esses saberes é uma tarefa complexa, mas não impossível.

Os interlocutores quando indagados sobre os saberes aprendidos durante os estágios. Os alunos estagiários comentam: Na verdade, eu acredito que todos! Desde as observações nos estágios, já se aprende alguma coisa. E quando chega o momento de comandar a turma, não é somente o aluno que aprende, mas quem ensina também e eu aprendi, os estágios me ensinaram a tomar posturas e atitudes de um professor! (Colaboradora 01). O planejamento de ensino e encarar os alunos enquanto sujeitos sociais. Aprendi a tomar posturas mais rígidas diante de situações conflitantes. Mais da metade da minha prática docente devo aos saberes aprendidos durante meu processo de formação nos estágios. (Colaborador 02). O conhecimento das

atividades lúdicas como instrumento de ensino e aprendizagem. Aprendi a ouvir meus alunos, estar atento às suas necessidades, ensiná-los de maneira divertida. [...] entender que cada um tem seu tempo e sua forma para aprender, ter a percepção e sensibilidade para compreender que metodologia utilizar em cada situação específica [...] (Colaborador 03). Os saberes pedagógicos, por exemplo, a didática, saber como faz um plano, saber como avaliar, organizar o tempo das aulas, etc. [...] aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado. E nos estágios, eu pude resignificar muitos saberes que aprendi no meu curso. (Colaborador 04).

A partir dos relatos apresentados, entende-se a importância dos estágios em diferentes momentos e situações para cada estagiário. Isto é perceptível nas narrativas da colaboradora 01 que, a partir das observações em sala de aula houve aprendizagem. A narradora enfatiza que ao assumir a turma aprendeu a conduzir a turma e ao ensinar também aprendeu. De acordo com Freire (1996, p 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Como se observa, os estágios proporcionaram a colaboradora 01 posturas de um professor e saberes necessários da docência. Partindo disso, salienta-se o que Pimenta e Lima (2017) defendem sobre a importância dos estágios no processo formativo, pois segundo as autoras supracitadas, o estágio apresenta aspectos indispensáveis para a construção do ser profissional no tocante a sua construção identitária e dos saberes e posturas essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

Analisando a narratividade da colaboradora 02, compreende-se que os estágios lhe proporcionaram uma significativa aprendizagem no que diz respeito à sua prática docente, a estagiária comenta que aprendeu a tomar posturas diante das situações conflitantes e que grande parte de sua prática docente foram desenvolvidas dentro dos estágios.

Outro ponto que a estagiária relata é que aprendeu a “encarar os alunos como sujeitos sociais”. Esta é uma visão que se adquire no convívio com os alunos, ao se deparar com a realidade social que a escola está inserida, o futuro professor passa a ter outros olhares sobre cada um de seus educandos. A colaboradora 02 ao tomar essa visão compreende a importância das relações entre o aluno e o mundo enquanto sujeitos que vivenciam a realidade.

O colaborador 03 relata que um de seus aprendizados foi se apoiar nas metodologias que aprendeu durante os estágios para utilizar nas situações específicas. Segundo Pimenta (1999, p. 26) Os saberes pedagógicos “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Desta forma, percebe-se que durante o desenvolvimento de ações nos estágios houve o confronto com a teoria que gerou resultados positivos tanto para o seu aprendizado como docente como para a sua prática com a turma.

Como se observa na fala da colaboradora 04, os saberes pedagógicos foram constituídos nas práticas dos estágios. Tais conhecimentos necessários para a prática docente são iniciados ainda no curso formador, o futuro pedagogo chega ao campo embasado de conhecimentos teóricos aprendidos na sala da faculdade, pode-se definir esses saberes como “saberes disciplinares” que são saberes aprendidos durante o curso, são saberes que mais tarde serão integrados à prática docente. (Tardif, 2014).

Almeida e Pimenta, (2014, p. 73) também corroboram com esse entendimento acerca dos saberes disciplinares unidos à prática docente, como apresentados nas narrativas da colaboradora 04. Segundo os autores: “Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]”.

A colaboradora pesquisada ainda ressalta a necessidade de que se aprofundem os saberes aprendidos durante o processo de formação quando ela descreve que “aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado”. Para Silva (2018), os estágios são momentos oportunos para despertar no futuro docente a reflexão crítica do processo de formação.

As análises dessas narrativas direcionam-se para a compreensão de que a produção de saberes especialmente os pedagógicos proporcionou às interlocutoras ricas experiências. Evidenciou-se ainda nas narrativas dos colaboradores que os saberes e fazeres são potencializados no chão da escola e também que os saberes necessários para a efetivação do ser professor, são construídos ao longo de toda a sua formação.

Diante dessa constatação, fica claro o quão importante são os estágios curriculares supervisionados para a formação do futuro pedagogo. Nas análises, pôde-se observar que a construção da identidade docente se constitui diante da realidade que o aluno-professor é colocado.

Em relação aos desafios, evidencia-se um ponto importante que se faz necessário discutir, visto que nas análises foram constatadas que a figura do professor regente é essencial para a formação do futuro docente, isso acontece quando há uma boa relação, trocas de experiências e diálogos para reforçar o conhecimento de ambas as partes.

Embora a maioria dos colaboradores tenham tido uma boa relação com os professores regentes, como nos revela as análises, houve uma exceção, não se pode concluir que a não contribuição do professor regente atrapalha no seu processo formativo, mas com base no referencial teórico que versa sobre o tema estágio no processo formativo e nas análises das respostas dos pesquisados, que relataram uma boa convivência com os professores regentes,



XXII ENCONTRO pode-se reforçar que a boa relação entre professor regente e estagiário contribui de forma significativa para o processo de formativo do futuro professor.

Não se pode descartar os empecilhos para o processo de formação e construção da identidade docente do aluno-professor, pois estes também colaboram com a formação, uma vez que as adversidades enfrentadas no decorrer dos estágios são motivadoras ou desmotivadoras, para a decisão de tornar-se ou não professor.

NOTAS CONCLUSIVAS

Diante dos resultados desta pesquisa, fica imprescindível a importância dos estágios curriculares supervisionados para a construção da identidade docente, pois são momentos integradores que trazem contribuições relevantes como saberes e fazeres para as suas futuras práticas pedagógicas. É durante o estágio supervisionado que o estagiário tem a oportunidade de confrontar a teoria aprendida com a realidade, pensando em novas estratégias e soluções para resolver as adversidades. Os empecilhos que foram superados pelos estagiários durante a efetivação do estágio supervisionado também ajudaram no seu processo formativo, pois a partir dos desafios e dificuldades da profissão docente, também se adquire conhecimentos, saberes e fazeres.

Desse modo, ressalta-se ainda a relevância das pesquisas sobre os estágios curriculares supervisionados para avançar ainda mais o conhecimento nessa área, tendo em vista que os espaços escolares estão sempre em transformações e a sociedade em que as escolas se inserem também, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante para os estudos no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANÇA, D. de S. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. IX Congresso Nacional de Educação - **EDICERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.



XXII ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PASSERINI, G. A. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

SILVA, S. M. B. O Estágio Supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras. Doutorado (Doutorado em Educação). 198f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2018.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



XXII ENCONTR

SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA DO CONTEXTO MULTISSERIADO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior – UFPI

RESUMO

A alfabetização se configura como um processo complexo e multifacetado. Pensar a alfabetização no contexto das práticas sociais de leitura e escrita implica uma questão de exercício da cidadania porque vincula à as crianças em contextos socioculturais. O estudo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre alfabetização, no Mestrado em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, com a necessidade de responder a seguinte questão-problema: Como acontece a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora no contexto multisseriado? E objetivou-se: Compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada. Do ponto de vista metodológico, o estudo é de natureza qualitativa. O desenvolvimento da investigação tem como contexto uma escola pública que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem um total de três colaboradoras alfabetizadoras. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, o estudo apoia-se em: Brito (2007), Colello (2021), Soares (2003,2004), Tardif (2002), entre outros. As narrativas revelam que os saberes constituídos na formação inicial dessas professoras alfabetizadora têm ressignificado em detrimento dos contextos socioculturais. Conclui-se mostrando que tornar professor alfabetizador no âmbito das mudanças socioculturais, exige esforços por parte dos próprios alfabetizadores, de modo a adquirir competências específicas para lidar com os resultados da prática pedagógica na rotina da sala de aula.

Palavras-chave: Escola Multisseriada, Prática Pedagógica Alfabetizadora, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

No atual cenário de educação, o professor tem a necessidade de constituir, articular e mobilizar saberes. Na etapa de alfabetização, não é diferente. Para promover a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, é pensar na pluralidade de práticas pedagógicas alfabetizadoras. É uma prática plural, porque o professor adquire saberes na formação inicial, e no âmbito de sua experiência, demanda de outras aprendizagens com o currículo e a disciplina.

Os processos de alfabetização e de letramento tornam-se indissociáveis na prática pedagógica alfabetizadora, vistos como primordiais para inserção dos alfabetizandos em diferentes eventos de letramento que envolvam as habilidades de leitura e escrita: na escola, em casa, na igreja, no parquinho, nas instituições financeiras entre outras. Daí, entendemos a necessidade de uma reflexão sobre as classes multisseriadas, sua rotina e práticas pedagógicas

desenvolvidas no interior desses espaços, considerando a escola e os sujeitos do campo. Uma vez que a grande maioria dos estudos enfatizam a alfabetização e os saberes para a educação urbana,

Para alcançarmos as nossas pretensões no estudo é pertinente colocarmos alguns pontos em destaque para essa discussão evidenciando que as escolas do campo constituem espaços heterogêneos complexos, com sala de aula única, e apenas um professor para atender a demanda.

O professor de classe multisseriada é também, chamado polivalente, visto que atende rotineiramente crianças de todas as séries, com faixas etárias de idade diferenciadas. Dessa forma, compete a este profissional, o desafio de envidar esforços para atender as singularidades da demanda, a partir de algumas atitudes que eles próprios julgam essenciais: divisão de sala em cantos, grupos de alunos de mesma série/ano e/ou idade, atividades adaptadas para os casos de crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, o estudo e apropriação aos diferentes livros e conteúdos curriculares, além de outras complexidades. (ARROYO, 2004).

Colocando como ponto de partida a aprendizagem de leitura e escrita, vimos que são processos complexos e multifacetados, que requerem interações pedagógicas, dentro e fora do espaço da sala de aula, que valorizem as funções e os usos sociais da leitura e da escrita, que oportunizem às crianças a vivência de atividades em grupos heterogêneos. Tais elementos por muito tempo foram vistos de maneira, dissociadas; hoje, considera-se um equívoco, dissociar alfabetização do letramento, pois a aprendizagem da língua escrita não pode ser vista de forma fragmentada.

Hoje, os saberes da prática pedagógica alfabetizadora, requer a apreensão de uma perspectiva histórico-cultural, como é o caso do letramento neste cenário, vinculado aos inúmeros gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, reporta-nos olhar para uma vasta gama de saberes formativos, curriculares, disciplinares e da experiência, que fazem do professor alfabetizador ressignificar as suas práticas mediadas nos diferentes espaços e contextos (TARDIF, 2002).

Diante desse entendimento, pensar no ensino da leitura e da escrita em classes multisseriadas demanda um compromisso no sentido de assegurar a qualidade do processo de alfabetização das crianças nessas classes, por meio de ações que analisem as condições de ocorrência do ensino da linguagem escrita, que valorize o ensino da escrita em sintonia com a vida, observando que no processo de alfabetização “[...] é preciso que os alunos se constituam

como locutor para penetrar na corrente de interações típicas do mundo letrado e transitar entre elas” (COLELLO, 2021, p. 129-130).

Com base nessa compreensão, definimos como objeto de estudo: saberes da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, justamente pra compreendermos como adquirem esses conhecimentos e os deságios e possibilidades para articular no cotidiano dessas classes de alfabetização. Em vista disso, estabelecemos a seguinte questão-problema: Como acontece a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora no contexto multisseriado? E objetivou-se: Compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, e utilizamos o método autobiográfico que se preocupa com o estudo das histórias de vida de professoras alfabetizadoras de escolas de classes multisseriadas de escolas do/no campo. O dispositivo para a produção dos dados narrativos foi realizado por meio da entrevista narrativa mediada por meio de uma questão gerativa, conforme designa (SCHUTZE, 1992).

A concepção de alfabetização que fundamentam a pesquisa se baseia na teoria histórico-cultural, que articula alfabetização e letramento, compreendendo o ensino da linguagem escrita como processo complexo e multifacetado. Ou seja, alfabetização constitui processo de apropriação da leitura e da escrita a partir de seus usos e funções sociais tendo em vista a configuração dos novos saberes e fazeres que implicam a prática pedagógica alfabetizadora e os desafios prementes nessas classes de ensino.

Os resultados mostram que as professoras alfabetizadoras sentem dificuldade em pluralidade de novos saberes no cotidiano de sua prática pedagógica alfabetizadora, e neste sentido, elas julgam a importância de utilizar o mais fácil, seja pelas abordagens tradicionais, construtivistas ou histórico-culturais. Observamos ainda que nem sempre elas conseguem ter propriedade dos tipos de saberes e quando serem articulados e mobilizados na rotina da sala de aula.

Conclui-se mostrando que os saberes são plurais, e em detrimento das conjunturas sociais, políticas e psicológicas; os currículos escolares, bem como os cursos de formação de professores ressignificaram suas estruturas para promover essa formação, isso se justifica pelo fato de tentar atender às realidades e os múltiplos contextos prementes no meio dos sujeitos de aprendizagem.

A pesquisa tem como objeto de estudo: Saberes da prática pedagógica alfabetizadora. O objetivo consistiu em Compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada. O estudo está inserido numa abordagem qualitativa, firmado a partir das proposições de Marconi e Lakatos (1991, p. 35) que considera “um tipo de estudo bastante difundido nas ciências humanas, pois está relacionando o objeto de estudo ligado exclusivamente aos fenômenos humanos, as subjetividades, os modos de organizar-se e vivenciar determinadas situações no meio em que vive”.

Assim, a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissolúvel entre o sujeito e o objeto, e a tessitura reflexiva acerca da dimensão existencial dos problemas humanos e suas interferências na sociedade. A partir dos autores, entende-se a necessidade dessa aproximação entre o fato/acometimento a partir do levantamento bibliográfico utilizado, o conhecimento empírico ou as experiências concretas “colocadas no papel” e divulgada pelos grupos humanos. Neste sentido, afirmamos que se trata de um estudo de natureza qualitativa realizado exclusivamente por meio de levantamento bibliográfico.

O método escolhido foi o método autobiográfico, consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa. Na pesquisa, buscamos conhecer os atores sociais envolvidos dando ênfase as suas narrativas referentes aos saberes da prática pedagógica alfabetizadora na rotina do processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas na educação do campo.

O método autobiográfico neste artigo está afirmado com os pressupostos de Ferrarotti (2010) e Morais; Bragança (2020). Nesse sentido, consideramos pertinente conceituar o método autobiográfico, como um momento pelo qual o pesquisador implicado com esse método poderá recorrer a materiais biográficos primários (produzidos na interação face a face) ou a materiais secundários (documentos biográficos (correspondências, documentos oficiais, entre outros). Menciona, também, que “[...] se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (FERRAROTTI, 2010, p. 45). O narrador e suas histórias de vida, considerando as palavras do autor, não podem ser analisados sem levar em conta suas dimensões políticas, históricas, socioculturais e sua natureza dialógica e interativa. Nesse sentido, as histórias de vida:

[...] têm se configurado como um pertinente dispositivo de acesso à interioridade do sujeito, a partir de suas reflexões tecidas narrativamente acerca do que viveu ou experienciou no passado, e que podem representar modos outros de acesso à história da constituição do ser pessoa e profissional em vários campos da profissão e do

O método autobiográfico foi consolidado com os pressupostos da pesquisa narrativa, e tece as discussões de Clandinin e Connely (2015, p.416) e Morais; Bragança (2021, p.07). Quanto ao conceito da pesquisa narrativa, Clandinin e Connely (2015, p.416), mostram que a pesquisa narrativa ou o ato de narrar, é de modo geral, a ação de contar, escrever e ouvir histórias de vida - as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do "self" e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades.

Na perspectiva de Morais; Bragança (2021, p.07) a narrativa favorece a “construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito”, questão que vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação mediada pelos saberes do tempo da formação inicial constituída pelos professores alfabetizadores. E por esta razão, observa-se que os saberes ressignificam em detrimento de novas experiências que são necessárias com o passar do tempo, sejam pelas ordens: afetivas, cognitivas, culturais, curriculares, psicológicas e sociais.

Quanto ao dispositivo para a produção dos dados narrativos, optamos pelo uso da entrevista narrativa autobiográfica. Para o desenvolvimento das entrevistas em nosso estudo, tomamos por base as designações propostas por Schutze (1992) que conceitua a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”. E por isso, acreditamos que os saberes da prática pedagógica alfabetizadora mudam com o passar do tempo educacional, porque as teorias/tendências pedagógicas passam a validar novos métodos e técnicas de ensino, considerando os aspectos afetivos, cognitivos, culturais, psicológicos e sociais.

Portanto, suscitamos a reflexão de que o ato de alfabetizar vai além do simples fato de “pegar na mão para a criança”, “cobrir ou pronunciar” o mesmo código proclamado pelo professor, além do ensino cartilhesco. Com o tempo, as atividades demandadas pelo método de escrita alfabética (oralidade e escrita) veicularam-se em detrimento das condições histórico-culturais das crianças. Logo, é essa a importância que enquanto pesquisadores, tentamos dar aos modos de narrar dessas alfabetizadoras de escolas multisseriadas do campo, considerando

as condições de sua formação, os materiais, a dinâmica cultural e a singularidade da demanda de crianças.

Em relação às colaboradoras do estudo, participaram um total de (03) três professoras que atuam na alfabetização de crianças em classes multisseriadas de escolas do/no campo, nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), pertencentes ao município de Caxias-Maranhão. Vale ressaltar que este artigo se trata de um pequeno recorte da empiria produzida para a dissertação de mestrado em educação concluído no ano 2022, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da docência.

A realização da entrevista narrativa contemplou ao seguinte objetivo: Compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada. E ocorreu a partir da temática gerativa, conforme propõe Schutze (1992) nos seus estudos: Como acontece a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora no contexto multisseriado. É importante mencionar as entrevistas narrativas, foram realizadas de maneira individual, e antes de iniciar, pedimos a cada uma das professoras, a autorização para gravar essas narrativas, de modo a facilitar o processo de análise. É pertinente mencionar que as verdadeiras identidades das colaboradoras foram reveladas por livre-consentimento delas, assim designadas: Severina, Fernanda e Elza.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA

A prática pedagógica, é fonte de aprendizagens profissionais e de saberes docentes que alicerçam essa prática. Os saberes da prática decorrem de diversas fontes, tais como: da formação pré-profissional, da formação profissional, do currículo, entre outros (TARDIF, 2002). É válido ressaltar que o desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora não está apegado apenas ao ser profissional, mas à dimensão pessoal como aspecto importante na construção do ser e fazer-se professor.

Segundo Brito (2007) o professor constrói e reconstrói seus saberes ao longo de sua prática e da formação profissional na interface com suas experiências cotidianas, resultando num processo de construção de identidade na trajetória profissional. Essa constatação mostra que os saberes e as experiências docentes devem ser compartilhados a fim de não permanecerem

circunscritos à prática individual, indicando que o ambiente escolar é um meio de produção e de socialização desses saberes.

A prática alfabetizadora, portanto, exige do professor alfabetizador conhecimentos das multifacetadas do processo de alfabetização, isto é, trata-se de uma prática cujo objeto deve ser analisado numa perspectiva multidisciplinar, envolvendo conhecimentos relativos às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística (Soares, 2010). Cabe destacar que os saberes e fazeres docentes não resultam somente da prática, mas envolvem a relação teoria-prática.

Nesse sentido, Brito (2007, p. 52) destaca que os saberes avultam das “[...] reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico- científicas na área”. A partir da autora, podemos compreender a importância da práxis como um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, em detrimento dos saberes, visto que estes, estão em processo de ressignificação.

Com a alfabetização esse processo é ainda mais maior, porque o professor alfabetizador no âmbito de sua prática, deve preocupar em configurar um trabalho consciente sobre as várias matrizes do conhecimento e desenvolvimento da criança: psicológico, sociais, linguísticos, físicos etc. Portanto, a continuidade dos estudos docentes pelo viés do processo formativo é direcional e contínua, pois a prática pedagógica é intencional, planejada e objetiva.

SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CLASSES MULTISSERIADAS: REFLEXÕES NARRATIVAS

Os saberes alicerçados na prática docente alfabetizadora são válidos por se configurarem em conhecimentos que balizam o trabalho docente, são oriundos de diversas áreas, caracterizando-se como conhecimentos baseados em fundamentos teórico-práticos, em conhecimentos experiências do cotidiano da sala de aula, do contexto escolar, conhecimentos das especificidades dos alunos e do diálogo com seus pares.

A seguir, exporemos a questão-gerativa desta pesquisa narrativa autobiográfica, que toma por base o objetivo delineado para este fim:

Como acontece a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora no contexto multisseriado?

Bom... eu tenho uma rotina puxada. Para eu realizar minha prática coerente com minhas crianças, é uma complexidade enorme. Porque trabalhar na zona rural sabe como é, né... aí... eu... tento aplicar meus conhecimentos, esses saberes que a gente aprende na formação. Mas aqui o contexto é beeeem diferente. Muitas crianças chegam tarde na escola, tem muita dificuldade de se apropriar do que a gente trabalha. Muitas vezes os pais não ajudam, poucos pais são presentes aqui. Na verdade, é tanta coisa...Eu procuro sempre as melhores estratégias para as minhas crianças aprenderem ler e escrever. Produzo materias com elas, também ensino o alfabeto, asc vogais por meio da música, em revistas, jornais, contação de histórias e etc... (Narrativa/Professora Severina, 2021).

A partir da narrativa da Professora Severina, podemos inferir que ela considera as diferenças entre os saberes na prática pedagógica alfabetizadora, considerando a importância da sociedade grafocêntrica, porém não menciona com clareza. Assim, podemos compreender que ela expõe os desafios e complexidades para alfabetizar crianças no contexto da educação do campo.

Soares (2003) recomenda que a leitura e a escrita sejam objetos de um trabalho amplo que tenha como de partida situações sociais de usos escrita. Percebemos no relato da professora Severina que compreende a importância de se valorizar os usos sociais da leitura e da escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas. Em uma alfabetização de natureza tradicional os usos e as funções sociais da leitura e da escrita, no contexto escolar, diferem das práticas sociais de ler e escrever, ou seja, de acordo com essa concepção de alfabetização a leitura e a escrita terão como base a memorização e os processos de decodificação e codificação, respectivamente. As potencialidades narrativas das colaboradoras dão continuidade com a Professora Fernanda, quando:

Eu tenho uma rotina complicada. Porque eu me alfabetizei e formei em Pedagogia evidenciando práticas de leitura e escrita tradicionais. E nesse meio social, eu reconheço que as práticas mudam, porque o curso muda o contexto da formação, por isso esses saberes às vezes ficam ultrapassados. É preciso renovar, sempre! (Narrativa/Professora Fernanda, 2021).

Diferentemente da época em que Fernanda se alfabetizou, hoje, as teorias educacionais, sobretudo àquelas sobre o ato de alfabetizar implicam a necessidade de valorizar a criança e todo o seu contexto, associando/articulando e colocando em prática as habilidades de leitura e escrita nos múltiplos espaços que elas frequentarem.

Corroborando com esse arcabouço reflexivo, podemos afirmar o relato de Fernanda a partir de Soares (2004) corroborando à esse entendimento por enfatizar que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é preciso que o ensino da linguagem escrita contemple as práticas de letramento, em razão de as criança, antes mesmo do ingresso na escola, participam de

atividades de leitura e escrita, ou seja, a criança no cotidiano de sua história de vida está imersa e rodeada de materiais escritos e de pessoas que usam a leitura e a escrita, podendo reconhecer, desde cedo, para que serve a linguagem escrita.

Entendo que os saberes são desenvolvidos em todos os momentos da minha prática. Eu penso que apesar de não saber teoricamente com bases nos autores, mas eu aplico um pouco de cada na minha rotina da sala de aula. Eu também dou grande importância a minha formação, apesar de já ter mais de quinze anos formada em Pedagogia. As práticas mudam porque as teorias também tem outros parâmetros. E por isso eu devo continuar minha formação e aperfeiçoar meus saberes que no caso são esses conhecimentos. Sei que é difícil, mas não é impossível trabalhar com o letramento, porque é algo novo, e não trabalha somente o português, digamos, de forma fragmentada, isolada. (Narrativa/Professora Elza, 2021).

A narrativa da professora Elza nos faz refletir e inferir sobre a alfabetização em suas múltiplas dimensões. E conforme Colello (20201), trata-se de um processo pelo qual saber ler e escrever faz diferença na vida das pessoas, por outro lado, a professora Elza mostra-se interessada em continuar aprendendo mais sobre a sua formação e sobretudo, a área em que atua, porque é a partir de lá que ela também sentirá mais completa considerando os saberes que até então já poderia ter ressignificado como: interpessoal, linguística e política.

De modo geral, partilhamos do entendimento que ler e escrever são atividades que contribuem para transformar a vida do ser humano, por oportunizar que se posicionem criticamente frente as situações de sua vida cotidiana, mais do que nunca se vê e se reconhece a importância da educação e da alfabetização, decorrentes das intervenções planejadas, dinâmicas, orientadas, que se dão nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensinar ler e escrever o professor alfabetizador encontra desafios para o desenvolvimento de suas práticas mediadas pelos saberes propositivos. Conforme a sociedade evolui, as práticas alfabetizadoras acompanham esse ritmo visando atender as necessidades exigidas do meio social. Considerando o objetivo delineado para o estudo: Compreender a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em escola multisseriada. Respondendo a questão-problema: Como acontece a articulação e mobilização dos saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora no contexto multisseriado?

O desenvolvimento/articulação de saberes adquiridos pelas professoras alfabetizadoras de escolas do/no campo constitui um elemento complexo e multifacetado, uma vez que podemos observar intensas dificuldades destas, articularem na rotina escola, o que induz, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades improvisadas, que não condizem ao plano de trabalho elaborado, em detrimento das situações: culturais, sociais e políticas da comunidade à qual a escola faz parte. Fatores que implicam no “bom andamento” desse processo.

Portanto, o estudo possibilitou às alfabetizadoras envolvidas, não somente a rememoração de processos vividos no passado em torno da “aplicabilidade” dos instrumentos e técnicas de alfabetização de crianças, mas também refletiram sobre as transformações ocorridas ao longo do processo, seja pela evidência de novas abordagens teórico-epistemológicas que permeiam o processo de alfabetização, o universo sociocultural das crianças e os povos do campo, a afirmação da identidade profissional do alfabetizador, entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRITO, Antonia Edna. **Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional**. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. Alfabetização em Tempos de Pandemia. **Convenit Internacional, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: www.silviacolello.com.br Acesso em: 25 jul 2021.**

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Pesquisa bibliográfica e resumos**. In: _____. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991, cap. 2, p. 56-73.

MORAIS, Joelson de Sousa e BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, vol.29, n.57, pp.190-202, 2020. E pub 16-Dez-2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p190-202>. Acessado em 27.mar.2024.



XXII ENCONTR

MORAIS, J. DE S., & BRAGANÇA, I. F. de S. Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma *pesquisaformação* na pandemia. 2021. **Caderno De Letras**, (40), 221-236. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.20697>

SCHUTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.9, nº52, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ, Vozes, 2002.

PROCESSOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA MEDIATIZADOS PELAS ESCRITAS NARRATIVAS NO MEIO VIRTUAL

Helen Arantes Martins – UNIR
Margarida dos Santos – UNICAMP
Joelson de Sousa Morais – UFMA

RESUMO

Pautado numa *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica o texto surgiu na docência universitária envolvendo quatro docentes, entre os quais o professor formador do estudo juntamente com três professores/as da Educação Básica, das cidades de Piriipiri (PI) e Capitão de Campos (PI). Tem como objetivo compreender as contribuições da escrita narrativa (auto)biográfica no meio virtual e seus reflexos no processo de formação de professores(as) na Educação Superior. Usou como dispositivos metodológicos: escrita narrativa (auto)biográfica e conversas no meio virtual. Como resultados foi possível refletir que o desenvolvimento da *pesquisaformação* no ciberespaço com o uso do e-mail como dispositivo metodológico, ultrapassou as lógicas instituídas construindo um conjunto significativo de aprendizagens e conhecimentos tecidos na formação pelo narrar.

Palavras-chave: Escrita narrativa (auto)biográfica, Formação de professores(as), Educação Superior.

UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA NECESSÁRIA...

O texto em pauta se originou de uma experiência como professores formadores na docência universitária com a disciplina *História da Educação* ministrada no curso de Letras-Libras na Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que aconteceu no primeiro semestre de 2023, de forma presencial e com atividades no formato virtual.

O dar a ver na tessitura da experiência narrativa tem duas dimensões implicadas: a primeira é que narrando, o sujeito consegue enxergar-se construindo uma reflexão sobre si sob vários prismas (autobiografização), que pode ser transformadora, formativa e emancipatória; a segunda é que, no contexto de acompanhamento (auto)biográfico desenvolvido no processo de formação de professores(as), o sujeito consegue tecer um conjunto de reflexões em diálogos, de forma coletiva pelo narrar (heterobiografização), constituindo outros tantos referenciais sobre si e o movimento trilhado dentro de um contexto, com determinados objetivos a alcançar.

O dar a ver nesse texto, então, está relacionado com o que foi possível emergir fruto da escrita narrativa elaborada pelos(as) professores(as) em formação (acadêmicos(as) do curso de Letras-Libras e professor formador), que participaram desse estudo, que nos enviaram suas produções via e-mail, mas também, pelo retorno que demos a cada um(a) pelo mesmo correio

eletrônico, com uma escrita reflexiva, no sentido de fazê-los(as) pensar na riqueza e potência de suas narrações para si e no contexto da formação de professores(as).

É válido salientar que adotamos a concepção de reflexividade narrativa nesse texto subjacente a uma “[...] disposição humana e que acontece no ato singular de narrar e de refletir sobre experiências vividas” (PASSEGGI, 2021, p. 97)

Posto isso, à medida em que orientamos e provocamos docentes em formação ou estudantes dos cursos de licenciaturas a pensarem sobre si, narrar alguns fatos ou acontecimentos vividos no decurso de sua vida, de marcas que ficaram em sua memória e de experiências educativas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas pelas quais trilharam no processo de escolarização e em outros contextos, o sujeito passa a protagonizar-se, tecendo uma historicidade pela linguagem e (re)inventando-se.

As reflexões aqui tecidas dialogam com autores(as) do campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, com os princípios de: Josso (2010; 2020), Ricoeur (2007; 2010), Benjamin (2012), Bragança (2018; 2020), Passeggi (2021), Santos (2019) e outros/as.

Quanto a questão norteadora, o estudo buscou fazer a seguinte provocação: que contribuições são propiciadas pelo processo de narrar no meio virtual no contexto da formação de professores(as) na Educação Superior?

Com base nesse questionamento, os objetivos propostos no texto, buscam: compreender as contribuições da escrita narrativa (auto)biográfica no meio virtual e seus reflexos no processo de formação de professores(as) na Educação Superior; bem como refletir acerca dos movimentos e implicações gerados entre formador de professores(as) e os sujeitos envolvidos na docência universitária em situação de acompanhamento desenvolvido pela mediação (auto)biográfica no ciberespaço.

Discutimos o texto, inicialmente, contando o desenvolvimento metodológico de nossa experiência desenvolvida com a *pesquisa formação*, logo em seguida trazemos reflexões das narrativas do professor formador em diálogo com as dos(as) professores(as) participantes do estudo, e finalizamos com as lições e aprendizados que ficam dessa formação em movimento.

AS DIMENSÕES METODOLÓGICAS DE NARRAR NA *PESQUISA FORMAÇÃO*

Esse estudo foi desenvolvido no âmbito da abordagem de *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica em educação durante o primeiro semestre do ano de 2023.

A *pesquisa formação* nesse texto é pautada pelo movimento das *Histórias de vida em formação*, que iniciou seus trabalhos na década de 1980 no contexto francófono, principalmente, na Universidade de Genebra (Suíça) e na Universidade de Montreal (Canadá) com os usos metodológicos das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas na educação de adultos, tendo como idealizadores(as) Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Mattias Finger e Gaston Pineau (JOSSO, 2010).

Assim, a *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica na perspectiva de Bragança (2018) é tecida em seus múltiplos modos de vida e expressão, apontando, entre outros aspectos, na constituição de um viés sensível, político, metodológico e epistemológico e sua potencial contribuição nos processos de pesquisa e formação em que o sujeito permite se engajar e transformar-se na e pela narração.

Os princípios da *pesquisa formação* condiz como um processo pelo qual pesquisador(a) e sujeitos participantes da pesquisa mediatizados pela reflexividade narrativa e (auto)biográfica tomam consciência dos percursos trilhados e se formam juntos, trazendo a riqueza e potência da construção de conhecimentos, como da tessitura de aprendizagens e seus reflexos formativos (JOSSO, 2010).

Já no que se refere à tematização da educação com as hipermídias na qual esse trabalho se situa, mais precisamente no tocante à educação online, cabe trazer uma relevante discussão feita por Santos (2019, p. 102). A autora reflete na obra *Pesquisa-formação na cibercultura*, que essa abordagem consiste na “experiência na docência online e na prática cultural da cibercultura [com] inspirações para que possamos fazer pesquisa em contextos de educação online, instituindo assim o que estamos chamando de pesquisa-formação na cibercultura, ou ciberpesquisa-formação”.

Passamos agora a contar, de forma mais específica, como propomos, acompanhamos e desenvolvemos junto com professores(as) em formação na educação superior, a tessitura da escrita narrativa (auto)biográfica e de histórias de vida, como perspectiva metodológica, avaliativa e formativa.

Primeiramente, gostaríamos de salientar quanto ao perfil dos sujeitos participantes do estudo: três são docentes atuantes na Educação Básica, na rede pública municipal da cidade de Piripiri (PI) e de Capitão de Campos (PI), concursados(as) nas respectivas redes, e um é o professor formador que atua na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Quanto ao gênero, duas professoras são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os(as) três docentes da Educação Básica são nominados(as) pelo seu próprio nome, bem como o professor formador. O uso dessa forma foi consentida e autorizada pelos(as)

mesmos(as) de conforma diálogos e registros feitos durante as aulas no presencial e online. Assim são designados(as) por: Maria Aparecida, Ramona, Franciso das Chagas (docentes da Educação Básica) e Joelson (professor formador).

Todos(as) os(as) docentes, já possuem uma primeira formação em nível superior e pós-graduação *lato sensu* na área da educação e no momento três deles(as) estão cursando a segunda licenciatura em Letras-Libras, na qual foram produzidos os conhecimentos fruto desse texto.

Mais especificamente, no que concerne à formação de cada docente: Maria Aparecida possui curso de licenciatura em Matemática; Ramona cursou licenciatura em Geografia, Francisco das Chagas fez curso de licenciatura em Física e Joelson fez curso de licenciatura em Pedagogia, e também possui Mestrado e Doutorado em Educação.

A escolha das escritas narrativas (auto)biográficas dos(as) professores(as) em formação, se deu devido ao seu teor de reflexividade produzida com uma acentuada profundidade e consciência na capacidade de narrar e contar suas histórias de vida.

Os dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa, foram: a escrita narrativa (auto)biográfica e conversas no meio virtual. As narrativas foram compartilhadas através do e-mail, e as conversas se deram após fazermos a leitura, individualmente, de cada narrativa, retornando em diálogos que estabelecemos com os(as) docentes.

Algumas questões foram provocadas e lançadas para a turma via slide, no sentido de pensarem ou permitir disparar a escrita de suas narrativas para construir seus textos e depois nos enviarem via e-mail. As questões levantadas foram 1) Como me tornei quem sou? 2) O que estou sendo? 3) O que posso vir a ser? 4) Como escrevo a minha história? 5) O que aprendo com a escrita de minha vida? 6) Para que ou para quem a escrevo?

Primamos pela interpretação e compreensão das fontes narrativas, pautado na hermenêutica da narratividade e temporalidade em Ricoeur (2010), entrelaçadas com as reflexões permeadas pela memória, experiência e narração em Benjamin (2012).

POTÊNCIA REFLEXIVA DAS NARRATIVAS DOCENTES NO CIBERESPAÇO

Com acentuada proeminência da interrelação tecida entre aprendizagem, conhecimento e formação apresentamos as escritas narrativas (auto)biográficas em diálogos tecidos com os(as) docentes e que tem forte teor de sensibilidade, emoção e formação,

Em uma das narrativas da Maria, tece uma reflexão profundamente implicada de sua história de vida, contando um fato pela qual passou na constituição e formação familiar quando

na infância, ao mesmo tempo em que se encontrava na fase de escolarização, em que consegue perceber e tirar lições e aprendizados de sua realidade no tempo presente. Assim narra a docente:

A persistência de um pé de limão galego

A minha vida assim como de milhares de outras Marias sempre foi de muitas lutas, nasci numa família humilde pra não dizer paupérrima, tínhamos tantas dificuldades que chega a ser um privilégio ter tudo o que eu quero hoje, lembro com clareza e sempre dou uma rizada lembrando-me de quem escapou da miséria só com a vontade de vencer, meu pai lavrador e minha mãe lavadeira sempre fizeram o máximo para nos ver dentro de uma escola pois era só o que eles poderiam oferecer, sempre dei muito trabalho pois sempre fui e continuo sendo muito curiosa e acredito que graças a essa curiosidade é que alcancei patamares cada vez mais altos. Fui criada com chá de folha de limão galego com farinha torrada. No almoço sempre tinha uma caça como mistura. E pra não perder os dentes escovávamos a boca com sabão. E essas linhas são só um trecho de tudo que vivi (Narrativa da professora Maria Aparecida, 14/01/23).

Com base na narrativa recebida pelo meio virtual, percebemos os incidentes críticos relatados por Maria que faz com que o narrar possa emergir e também a riqueza da experiência de vida enfrentada por ela, praticando, assim, uma reflexividade consciente, formadora e transformadora de si pelo narrar, a qual traz um conjunto de elementos do passado para pensar o presente. É nessa trama tecida nas temporalidades do vivido que emerge a beleza e encanto de sua narrativa, afinal de contas “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Ao ler a narrativa por e-mail, a emoção nos contagiou de imediato bem no início do texto, seguido de lágrimas, mas ao mesmo tempo de pensar na capacidade disparadora que faz o(a) professor(a) formador(a) com usos metodológicos das histórias narrativas de vida nesse dispositivo tecnológico, como o computador com o qual utilizamos para compreender a experiência narrada.

Sua narrativa foi profundamente marcante, e nos fez pensar o qual significativo é tecer uma escrita de si, na qual baseia-se em fatos de sua experiência vivida em uma determinada temporalidade, cheia de situações que recuperam o passado pela memória na narração. Daí a reflexão de que “a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 9)

Muitas dessas experiências narrativas acabam revelando as condições políticas, econômicas, sociais e formativas de que padecem as pessoas das classes populares no cenário

XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE DETERMINADAS REGIÕES DESSE PAÍS, caracterizado pela má distribuição de renda, condições de vida e falta de oportunidades, estudo, trabalho, cultura e formação.

Tomados pela afetação emocional e por um conjunto plural de pensamentos, aprendizados e sentimentos que foram nos embalando no momento da leitura da narrativa de Maria e depois de lida, logo respondemos ela, com o seguinte teor:

Eita Maria, querida. Uffa... Você simplesmente me arrancou lágrimas agora ao ler a sua escrita narrativa de história de vida. Eu não aguentei, as lágrimas saltaram dos meus olhos e do meu rosto e tive que pegar um lenço para enxugá-las. Desde o título eu fiquei logo curioso para ler, e achei lindo, a maneira como você brinca com as palavras, trata de assuntos complexos e impactantes, conta histórias e poetisa ainda por cima. Nossa! Em uma página você disse muito mais do que em dez. Fiquei encantado, envolvido e seduzido pelas histórias contadas e, principalmente, pela sua história de vida. No final eu fiquei pensando e me emocionando demais após a leitura, pensei em uma forma de como te dizer isso que te escrevo agora e a emoção ainda me contagia bastante ao escrever esse e-mail. É inspiradora sua história de vida. Obrigado por ter aceito o desafio de escrever uma narrativa (auto)biográfica. Um abraço carinhoso (Narrativa do professor formador Joelson, 20/04/23)

Ao ler as histórias que os sujeitos nos contam, acabamos pensando na nossa própria história evocada pela memória, praticando um voltar para si que forma, permite possibilidades de (auto)formação e amplia os horizontes de reflexão da formação docente, de si com o outro, e da própria profissão, entre outros aspectos que surgem antes, durante e após a leitura. Por isso, faz muito sentido que “[...] nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (PASSEGGI, 2021, p. 94)

Como formadores de professores(as) e pensando com os diálogos narrativos tecidos nesse texto, o processo de ler as escritas (auto)biográficas e de histórias de vida na formação docente pelo meio virtual, não há como separar vida de formação, nem outros entrelaçamentos que vão emergindo e se enredando nas redes midiáticas. Tudo se mistura, passando a compor o tecido vital da existência e dando a ver outros tantos acontecimentos que parecem ser significativos e valorativos do sujeito que narra. Por isso, convém citar:

As narrativas de formação e o trabalho intersubjetivo de análise e interpretação dão acesso a um conhecimento de si *fonte de invenção possível de seu vir-a-ser, no entanto, os efeitos transformadores desse trabalho são aleatórios, porque exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo* (JOSSO, 2010, p. 62. Grifos da autora).

Em uma outra narrativa, agora da professora Ramona, passa a se lembrar de pessoas que lhe inspiravam na constituição do ser pessoa e profissional que passou a ser, e das contribuições que estas deram em sua formação de vida e de escolarização. Uma delas, e que aparece

frequentemente em sua narrativa é sua mãe, que sempre a acompanhou no processo formativo.

Ou como melhor narra:

Durante minha infância minha mãe sempre prezou pelos nossos estudos, uma vez que ela sempre teve a consciência de que a educação que ela não teve acesso seria a chave para a transformação das nossas vidas. Com muito esforço e dedicação levava eu e a minha irmã todos os dias para a escola em sua cansada bicicleta monark, diariamente e pontualmente sempre estávamos em frente aos portões da escola Circulo Operário as sete da manhã, com nossas saias de prega devidamente alinhadas e engomadas e as mochilinhas de lado (Narrativa da professora Ramona, 17/01/23)

Torna-se relevante situar o talento narrativo que empreende a professora Ramona em sua escrita narrativa, tanto que consegue expressar em detalhes sua narração, com experiências reflexivas que vão desde a relação com o acompanhamento que sua mãe fez com ela na sua fase escolar, transitando pelas caminhadas em que consegue enxergar durante esse processo, inclusive, lembrando-se do nome da escola, do transporte usado no período para ir a instituição e as características da roupa que usava na época.

A capacidade de rememoração da docente situando sua vida em múltiplos movimentos no tempo presente, permite fazer descobertas relevantes no seu processo formativo, exercitando, assim, sua memória. Esse processo é relevante e significativo, uma vez que “com a rememoração, enfatiza-se o retorno à consciência despertada de um acontecimento reconhecido como tendo ocorrido antes do momento em que esta declara tê-lo sentido, percebido, sabido” (RICOEUR, 2007, p. 73).

Narrar pelo meio virtual, uma experiência vivida pelo sujeito em relações estabelecidas consigo e com o outro é (trans)formador e de uma dimensão potencial que mostra a riqueza e característica pedagógica e formativa da hipermídia, inclusive, na construção de conhecimentos e como meio privilegiado de formação, que ultrapassa a mera utilização somente por meio de informações. Essa experiência que tivemos, se aproxima muito do que tem feito Santos (2019) tecendo uma pesquisa-formação na docência online no contexto da formação de professores(as). Assim:

A educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica em que são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais (SANTOS, 2019, p. 19-20)

Em vista das discussões realizadas, Chartier (2002), em *Desafios da leitura*, pontua que vivemos numa nova sociedade do conhecimento e da informação, caracterizada pela revolução

XXII ENCONTRO da textualidade digital, na qual foi se constituindo processos de leitura em outros diversos dispositivos ao longo do tempo. Assim, a leitura que antes se realizava apenas num livro, ou outros artefatos concretos e presenciais, passou a dar lugar em leituras e escritas noutras dinâmicas realizadas agora pelos usos das tecnologias, como no caso do computador e em outros dispositivos tecnológicos e, assim, passamos a viver uma mutação epistemológica, com mudanças que imprimiram novos modos de aprender, conhecer, pesquisar e formar.

Mediante a leitura de sua narrativa no e-mail, refletimos um pouco e passamos a dar retorno para a professora Ramona, escrevendo a seguinte narrativa:

Ramona querida. Que narrativa é essa? Minha nossa, uma escrita presente para mim, para você e para todos que um dia possam ler. Eu fiquei emocionado, ri algumas vezes, outras meus olhos se encheram de lágrimas e em outros momentos me vi na sua escrita com experiências de vida que também trilhei. Você escreve tão bem e de uma forma linda. Eu adorei e me senti no dever de dizer o que estou dizendo agora para você como um retorno fundamental e necessário para a nossa formação, afinal de contas, o diálogo e a coletividade, principalmente no que diz respeito à escrita narrativa (auto)biográfica nos fortalece, é formativa e potencialmente (trans)formadora. Ah, manda um beijo para a sua mãe eu fiquei super fã dela, achei uma guerreira, exemplo de ser humano e mãe, já gostei dela, pelo modo como você a apresentou na sua escrita narrativa e como ela tem operado milagres e mudanças em sua e nas vidas de outras tantas pessoas. Um abraço carinhoso e sucesso. Sua escrita é simplesmente convidativa, envolvente e brilhante. Viajei demais. Beijos. (Narrativa do professor formador Joelson, 20/04/23).

Ao fazer uma releitura dessa escrita, pensamos o qual significativo é usar a metodologia da escrita narrativa na formação de professores(as), e neste caso, no ciberespaço, que passa a ser um modo outro de construção de conhecimentos, como de compartilhamento de saberes e sensibilidades em trocas e diálogos profícuos numa via de mão dupla: a que se dá quando o sujeito narra e compartilha sua narrativa e a do(a) formador(a) que lê, reflete com e sobre o texto escrito, e retorna com as reflexões e afetações produzidas em si fruto desse dinamismo e também com uma escrita narrativa (auto)biográfica.

Muitas vezes não sabemos o que acontece do outro lado das telas à propósito de como vai encarar o sujeito que lê o que escrevemos, e vice-versa. Por isso, dar um retorno em forma de escrita narrativa pelo mesmo dispositivo tecnológico e cibernético usado por ambos, não é apenas um compromisso formativo e burocrático, mas sim, ético, político e pedagógico gerado nesse movimento da formação docente.

Temos feito isso, de dar um *feedback* a estudantes ou professores(as) em formação, os(as) quais compartilham conosco seus escritos narrativos e os ganhos são das mais variadas dimensões, como: nas reflexões sobre a disciplina cursada; nas escritas das histórias de vida; na expressão das emoções, sensibilidades e afetações produzidas nesse processo na escrita

(auto)biográfica, na construção de conhecimentos e aprendizagens que a prática do narrar permite; na exercitação da memória invocando o passado e tecendo uma figura de si no presente pela reflexividade narrativa; nas críticas e (auto)críticas feitas; entre outras temáticas que emergem nesse movimento. Como os(as) docentes nos enviaram suas atividades escritas via e-mail, nesse caso, usando a internet, nesse ponto, cabe a seguinte reflexão:

[...] Essa internet mais interativa torna-se a infraestrutura principal da nova cena sociotécnica e nela o incluído cibercultural é o praticante cultural capaz de apropriar-se ou apoderar-se da dinâmica autoral, colaborativa e móvel para empoderar-se como cidadão nas cidades e no ciberespaço (SANTOS, 2019, p. 46)

À propósito de uma outra narrativa, agora do professor Francisco, o mesmo passa a praticar uma reflexividade situando sua infância durante o processo de escolarização, na mediação com a família nesse processo, mostrando suas peripécias como aluno e apontando aprendizagens construídas e a capacidade da memória com componentes fundamentais que esta efetua em si. É relevante as discussões que faz o docente nessas e em outras tematizações narradas, conforme pontua:

Durante os primeiros anos de vida, fui uma criança que conviveu basicamente com adultos. Filho de lavrador. Eventualmente brincava com crianças de casas vizinhas (primos), pois, onde morava os moradores eram todos da mesma família. Aos seis anos fiz minha mãe pedir a professora dos meus irmãos para eu estudar. Fiz a festa na sala: tomava os materiais dos alunos e com dois meses assistindo aula aprendi ler. Estudava em uma escola improvisada numa casa de farinha onde fiz a primeira série. No ano seguinte foi construída uma escola com uma sala de aula. O início de minha vida escolar foi marcado, obviamente, por muitas situações. Recordo apenas algumas delas – situação previsível, uma vez que a memória opera com seleções e esquecimentos. Hoje, tendo outra condição de analisar o vivido, percebo que tive um ensino bastante tradicional e que me proporcionou menos do que poderia e deveria (Narrativa do professor Francisco das Chagas, 17/01/23)

Trazer a memória e narrar os acontecimentos vividos pela escrita narrativa (auto)biográfica se configura como um dispositivo potencial de tomada de consciência acerca dos percursos trilhados pelo sujeito, efetuando-se no presente e construindo lições e aprendizados pelas experiências as quais passou e que podem guiar outros projetos de futuro com diferentes perspectivas.

O movimento gerado pela leitura da narrativa do professor Francisco, nos suscitou entendimentos sobre a relevância da memória na composição das histórias de si, e as diferentes fases pelas quais são possíveis de tecer na narração, envolvendo diferentes temporalidades, que são defendidas por Ricoeur (2007), pelo triplo presente, no qual reflete a partir de Santo



XXII ENCONTRO Agostinho. Assim, esse triplo presente, se dá pelo “presente do passado ou memória, presente do futuro ou expectativa, presente do presente ou intuição” (RICOEUR, 2007, p. 74).

Nesse sentido, chegamos a retornar por e-mail ao docente com a capacidade reflexiva que nos atravessou no momento da leitura e que me possibilitou refletir sobre o que narrou, passando a imaginar a figura da pessoa atual, tecendo em nossa memória o como seria ele ou o que fazia, de acordo com o que compartilhou conosco, quando criança na escola, e ao mesmo tempo suas relações estabelecidas nessa instituição e com a família. Assim, dialogamos com ele narrativamente usando o apelido que gosta de ser chamado:

Chaguinha meu querido. Muito bom ler um pouco da sua história de vida. Viajei e aprendi um pouco mais do que eu sabia e isso foi uma aventura por demais interessante e super importante. Obrigado por aceitar o desafio de escrever uma narrativa (auto)biográfica. Um abraço. (Narrativa do professor formador Joelson, 19/04/23).

Percebemos então, como esse movimento de receber uma escrita narrativa na formação docente, seja de forma virtual ou presencial, traz aprendizagens e conhecimentos não somente para o sujeito que narra, mas para o(a) professor(a) formador(a) atuante nos cursos de licenciaturas, pois passamos a refletir com suas escritas, percebendo como cada um(a) constrói seus processos formativos, de que forma tece conhecimentos e como consegue aprender de diferentes formas, além de conhecer um pouco mais da pessoa e de sua história de vida.

Como provoca a pensar Benjamin (2012), o tempo de narrar com o talento que possui tanto narradores, tem ficado cada vez mais no esquecimento e relegado a segundo plano. O problema disso decorre do aligeiramento da vida moderna, em que as formações capitalistas vêm dando cada vez mais primazia à técnica e ao *saberfazer*, esquecendo-se, portanto, da riqueza e potência do narrar com sensibilidade, alargando as experiências cotidianas significativas no tempo presente que os sujeitos produzem e que são formativas e transformadoras de si, do meio circundante e da existência.

REFLEXÕES QUE FICAM DE UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO

A reflexão a que chegamos desse estudo é que o desenvolvimento da *pesquisiformação* no ciberespaço com o uso do e-mail como dispositivo metodológico, ultrapassou as lógicas instituídas por apenas enviar arquivos e responder mensagens estanques, curtas e precisas. Para além disso, o e-mail significou um meio didático e pedagógico enriquecedor para



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA EM FORMAÇÃO, trazendo também a constituição de um processo de (auto)formação como formadores de professores(as) nesse movimento.

Diante da sociedade do conhecimento e da informação que se configura nos dias atuais, cabe ressaltar que a educação e a formação não acontecem apenas de forma presencial, e com o consequente avanço das tecnologias e da internet, hoje é possível aprender, conhecer, pesquisar e formar no meio virtual e em outras tantas dinâmicas que vão sendo descobertas pelos sujeitos em redes comunicativas e de interações diversas no contexto online.

Refletir em movimento com as leituras das escritas narrativas e das histórias de vida de professores(as) em formação na educação superior, e com os retornos dados de professores(as) formadores(as) nesse processo no ciberespaço, sinaliza para as tantas outras descobertas que o mundo online propicia, capaz de inaugurar e captar diversas linguagens que por meio de outros dispositivos não seriam possíveis de construir e perceber.

No processo de formação de professores(as) a *pesquisaformação* desenvolvida com as hipermídias permitiu tecer inúmeras contribuições formativas, pedagógicas e metodológicas enriquecedoras para mim e com os(as) docentes, tecidas em diálogos online pelo e-mail.

Assim, tanto nós como professores formadores, quando os sujeitos participantes da *pesquisaformação* produziram escritas narrativas (auto)biográficas, compartilhando-as virtualmente, compondo, então, outros sentidos e possibilitando construir um conjunto significativo de reflexividade pelo narrar, com aprendizagens e conhecimentos tecidos na formação, no próprio movimento que nos acompanhava.

Na didática docente, depreendemos que há muitos meios, formas e dispositivos de aprender, ensinar e educar na sociedade em que vivemos. A educação realizada via tecnologias com o uso de celulares, computadores, *tablets* e outros artefatos, bem como a conexão utilizada via internet, redes sociais e outras tem mostrado não somente um meio de interatividade, como canal privilegiado de construção de relações, as mais diversas possíveis, como também de educação, aprendizagem e formação. Mas para que isso aconteça, é preciso que sejam dadas as devidas orientações quando há uma mediação entre sujeitos no coletivo, ou quando feita individualmente, em que o sujeito possa fazer seus usos de forma educativa e pedagógica quando assim se propõe, pois há um mundo de possibilidades a descortinar por essas ferramentas cibernéticas.

Que outras tantas linguagens e expressões do vivido possam emergir nesse movimento de formação docente, porque é capaz de transformação e (re)invenção de outros mundos possíveis pela narração, praticando um reflexividade instituinte, democrática, emancipatória e sinalizadora de outros projetos de vida e existência.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p.1-8, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BENJAMIN, W. O narrador. In.: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

BRAGANÇA, I. F. de S. et al. Acompanhamento em “pesquisa formação”:
Experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica.
Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 326-343, 2020.
Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9484/10323>. Acesso em: 09 jun. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador.
Revista práxis educacional, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 09 jun. 2023.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Vol.1. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.