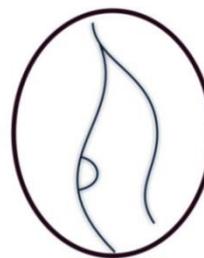




INTERFACE
ISSN 2448-2064



O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

THE (AUTO)BIOGRAPHIC METHOD AND ITS CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL SCIENCES

Jorge Balzan
balsan@hotmail.com

José Simão de Paula Pinto
simao@ufpr.br

Daniel Markowicz
nielwicz@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar o método (auto)biográfico enquanto método de pesquisa e formação, que possibilita, na práxis, uma reflexão social sobre sua trajetória de vida, seus aprendizados, tornando-o um sujeito de transformação social (educacional). Para alcançar esse objetivo, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a própria narrativa docente, onde buscou-se um diálogo constante com os teóricos que atuam no tema a fim de sistematizar suas ideias e correlaciona-los. Com base nos resultados obtidos por meio da nossa práxis e da revisão bibliográfica, pode-se compreender que o método (auto)biográfico tem caráter auto formativo, de grande significado e arcabouço para a produção de competências e habilidades, principalmente nas ciências da educação. Neste sentido, sustentamos que o método (auto)biográfico é um método de pesquisa que permite aprofundar a compreensão dos processos de desenvolvimento educacionais e revela-se não somente uma ferramenta de pesquisa, mas também e sobretudo um instrumento de formação de conhecimento.

Palavras-chave: (Auto)biografia; Produção Científica; Narrativa; Processo Formativo.

ABSTRACT

This article aims to present the (auto)biographical method as a research and training method, which enables, in practice, a social reflection on his life trajectory, his learnings, making him a subject of social (educational) transformation. To achieve this objective, bibliographical research and the teaching narrative were adopted as a methodology, where a constant dialogue was sought with theorists who work on the subject in order to systematize their ideas and correlate them. Based on the results obtained through our practice and the bibliographic review, it can be understood that the (auto)biographical method has a self-formative character, of great significance and framework for the production of competences and abilities, mainly in the educational sciences. In this sense, we argue that the (auto)biographical method is a research method that allows deepening the understanding of educational development processes and proves to be not only a research tool, but also and above all an instrument of knowledge formation.

Keywords: (Auto)biography; Scientific Production; Narrative; Formative Process.

Introdução

A produção de conhecimento ocorre por meio da contínua troca de experiências, saberes e conhecimentos construídos pelos sujeitos nos distintos contextos em que estão inseridos. Esse compartilhamento promove a construção e reconstrução de saberes e aprendizados e a ciência é o resultado dessa realidade cotidiana.

A produção do conhecimento científico não está desvinculada da história, pelo contrário, é resultado dela. E a história é construída a partir das histórias dos sujeitos em sociedade. E assumir essa premissa significa aceitar que a ciência é subjetiva.

Para isso, o desenvolvimento da capacidade de reflexão do sujeito é essencial, pois cria condições para questionar, refletir e reconfigurar seus conceitos, valores e práticas e oferece oportunidades para sua formação. Compreende-se, portanto, que não se possa falar de formação sem a reflexão das práticas cotidianas, pois é esta capacidade que confere ao sujeito a possibilidade de modificar e transformar o seu estado pessoal, profissional ou social.

Neste contexto, vamos nos apropriar da autobiografia enquanto recurso de investigação científica, que, concordando com Nóvoa (1992), propõe uma (nova) ação sobre as práticas metodológicas. E através de nossa narrativa de pesquisa, temos por objetivo justificar a importância de novos métodos e metodologias em educação que perpassem as trajetórias docentes, impulsionando novos saberes e práticas pedagógicas, reafirmando o método auto(biográfico) e suas contribuições para as ciências da educação.

Para atingir nosso objetivo, utilizaremos a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica (NÓVOA; FINGER, 1988; JOSSO, 2004; SOUZA, 2007; FERRAROTI, 2010), assim como, buscaremos usar nossa experiência de campo como possibilidade prática do debate aqui proposto, através de nossa narrativa.

O método biográfico possibilita ao pesquisador olhar para suas experiências, enquanto narrador ativo das práticas docentes, e ao descrever suas vivências e experiências formar a si e aos participantes da sua pesquisa. Nós, pesquisadores que utilizamos esse método, nos tornamos personagens de nossas próprias narrativas de vida e prática pedagógica cotidiana. As ciências da educação, ao assumirem essa perspectiva metodológica (as narrativas), reacendem o debate da práxis enquanto potência formadora e ativa do conhecimento pedagógico.

A Pesquisa-ação Formativa: as tecnologias da informação e a Prática Docente

O desenvolvimento de uma pesquisa não deve ser reduzido a uma série de requisitos institucionais. A realidade social é sempre uma perspectiva única, individual, mas construída no contexto social dos sujeitos. É um desafio profissional e pessoal a pesquisa a realidade social, pois precisamos nos compreender no percurso histórico, para, então, assumir uma postura científica sobre o fenômeno estudado. Todavia, por sermos seres sociais, é o nosso vínculo no mundo que nos determina, e, negar essa relação é o mesmo que negar a possibilidade de mudar a história. Neste primeiro momento do artigo vamos elaborar nossa justificativa de compreender a pesquisa-ação e o método autobiográfico como modelo formativo e explicar nossa pesquisa enquanto objeto de ação de nossa perspectiva.

Para Wright Mills (1972), o processo de conscientização da interrelação entre a biografia do sujeito e o mundo é chamada de imaginação sociológica, dessa forma, não seria possível entender a história social sem entender essas perspectivas. Portanto, o valor científico é sempre político, e não existe neutralidade científica.

Todavia, não estamos reduzindo o fazer/saber científico ao senso comum, estamos afirmando que ao entendermos os nossos problemas pessoais dentro contexto mundo e os problemas estruturais da sociedade, tomamos consciência e nos obriga a assumir uma postura social, principalmente o

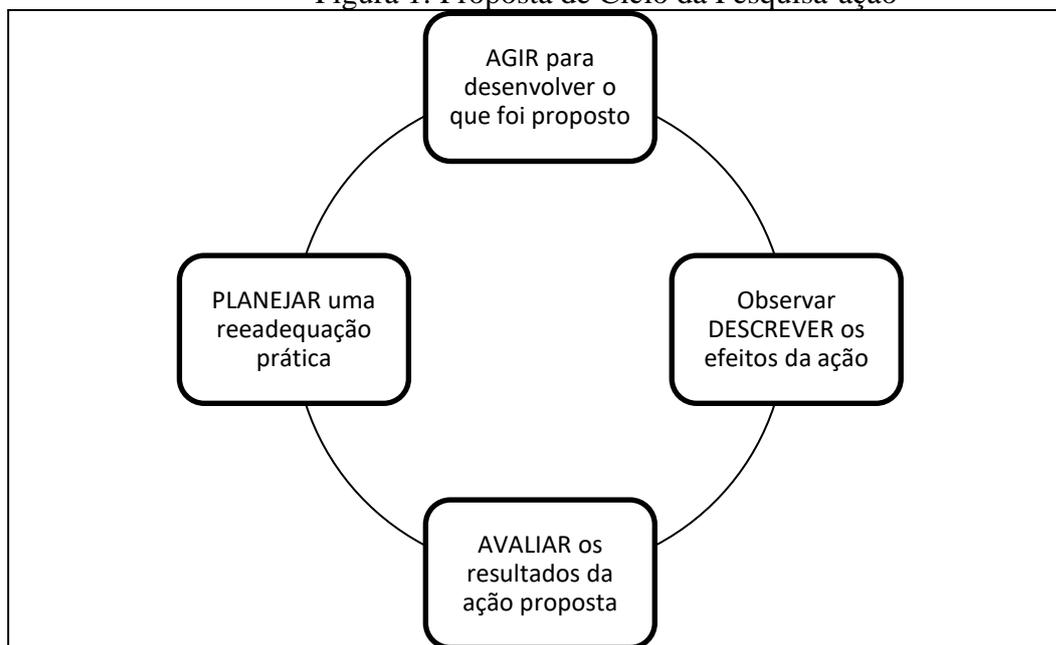
intelectual, o professor, o estudante, nos obrigando a enfrentar o problema e propor soluções. E nesta situacionalidade abre-se o diálogo para a pesquisa-ação e o método autobiográfico.

Definir quem cunhou o termo pesquisa-ação é um processo desafiador, visto que a literatura abre diversos caminhos, conforme salienta Tripp (2005):

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (TRIPP, 2005, p.445).

Desse modo, Tripp salienta que a pesquisa-ação (educacional) pode ser compreendida como uma estratégia para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Logo, esse processo nos aproxima do método autobiográfico da pesquisa-ação como ato formativo. A figura 1 apresenta o ciclo da pesquisa-ação. Para Mota (2016) é na pesquisa-formação que faz-se possível entender como os envolvidos na pesquisa podem refletir sobre sua prática a partir de suas experiências de vida, como foco epistemológico da pesquisa qualitativa apresentando a realidade do espaço de vivências para uma interação entre os participantes e o pesquisador. E nossa pesquisa se desdobra sobre essa égide.

Figura 1: Proposta de Ciclo da Pesquisa-ação



Fonte: Os autores, 2023

O processo educativo depende da articulação conjunta de estudantes, professores e a própria Instituição de Ensino (DIAS; PINTO, 2020). Logo, o estudante deve estar motivado para aprender em um novo contexto, o docente necessita compreender o conteúdo que será ministrado e as tecnologias que serão utilizadas. Já a Instituição de Ensino, precisa fornecer todos os meios remotos aos alunos e professores, como plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, de modo imediato e sem preparação prévia (VIEIRA; SILVA, 2020).

Nossa pesquisa de doutorado buscou apresentar os processos de atuação de uma IES privada durante a pandemia da Covid-19, compreendendo o processo de inserção do modelo Technological pedagogical content knowledge (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo), o TPACK, na instituição de ensino superior. De modo geral podemos explicar o TPACK com um modelo teórico formulado para compreender e descrever os tipos de conhecimentos necessários a um docente para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia. Entretanto, neste artigo, trataremos de salientar o método usado para realizar a pesquisa e sua contribuição para as ciências da educação.

O método (auto)biográfico proporciona ao docente-pesquisador um (re)pensar sobre o seu percurso de atuação na prática que está em análise, e favorece a compreensão de que o processo formativo é multirreferencial e acontece todo o tempo, mesmo em momentos em que o sujeito não se dá conta de que está aprendendo. Na IES em destaca-se, foi somente após a implantação do modelo TPACK na mesma que percebemos o quanto foi apreendido com o processo, por isso buscamos por tornar essa experiência em escrita. O processo formativo é infinito em sua finitude, enquanto um realizar-se próprio da vida. Porém, quando a lembrança/memória traz ao que lembra, um pertencimento de um saber que se sabe, surge em meio a narrativa do vivido o que Josso (2010, p. 223) chama de “a face visível da formação”. Souza (2007), ainda, ratifica que para fazer uma pesquisa relacionada à educação é comum a preferência pelo método (auto)biográfico e as narrativas de formação, como forma de investigação (quase etnográfica do próprio processo), uma vez que nesse desenvolvimento a pessoa que está pesquisando também está se formando através das narrativas escutadas, experienciadas em conjunto e reflexões.

Nesse entendimento, Souza (2007) se apropria dos conceitos de Josso (2004), para evidenciar que o método (auto)biográfico concebe uma validade maior para aquilo que é subjetivo para o sujeito. Seja o seu modo de pensar, a sua interpretação sobre sua trajetória de vida, a qual ela usa como um modo de produzir conhecimento. É a partir da experiência que se adquire maior grau de conhecimento sobre um fenômeno, conforme Larrosa (2002), assim, a experiência deve ser compreendida como método.

O método (auto)biográfico se expande na experiência e na intersubjetividade, uma comunicação entre as escutas individuais, que favorece uma maior interpretação e sentido ao que fora vivido. Ora, é um processo formativo.

A escuta funciona como um suporte para interpretação de algo e conferem significados para as suas próprias narrativas, pois, para Souza (2007, p. 66), “[...] a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos [...]”. Logo, essa abordagem auxilia o pesquisador a entender sobre os seus percursos vividos, pois é a partir da narrativa da experiência e a autorreflexão que poderá se assimilar como aconteceu a sua formação, enquanto docente nesse período pandêmico e enquanto profissional que contribuiu na formação de outros docentes na IES.

Souza (2007), acredita que as pesquisas sócio-educacionais são uma possibilidade de recuperar as historicidades dos sujeitos que a compõe. Assim como temos por objetivo entender o processo de inserção das TICs e como essa inserção modificou o espaço da IES. Ora, é evidente que o ensino remoto emergencial foi uma estratégia diante de uma situação histórica, avalia-se aqui uma situacionalidade do sujeito pesquisador, que vos escreve, e da IES ao criar alternativas pedagógicas que viabilizassem o ensino mesmo em meio a uma pandemia global que exigiu o distanciamento social.

Diante das particularidades do método, Ferrarotti (2010) defende a utilização dos materiais biográficos primários ou as narrativas (auto)biográficas como corpus para análise, pois dessa forma, carrega-se as subjetividades dos atores sociais participantes do processo analítico, evidenciado na interpretação. Dessa forma, as experiências são contadas através da perspectiva do narrador, a partir da sua subjetividade.

Contribuições às pesquisas em Educação: Pandemia e Ensino Remoto

O método biográfico tradicional, há poucas décadas, optava apenas pelos materiais biográficos chamados de secundários. Esses materiais eram mais objetivos para a realização da pesquisa. Tratava-se de separação o sujeito (pesquisador) e o objeto (pesquisado), todavia, as pesquisas (auto)biográficas não coadunam dessa perspectiva. A (auto)biografia se baseia na ideia de que todas as pesquisas são intencionais, o que não significa que elas sejam direcionadas. A busca pela autorreflexão da prática docente é intencional, ou ao menos deveria ser para todos os professores. Refletir sobre suas práticas pedagógicas é importante para docente e discente. Para Souza (2007, p. 68) “Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação”.

A pesquisa autobiográfica vai ser posta no debate da Educação brasileira, enquanto metodologia de investigação científica, partir das décadas de 1980-1990. Bueno et al. (2006) fazem uma revisão bibliográfica dos projetos, artigos e todos os trabalhos que usaram a história de vida e a autobiografia como metodologia de investigação científica no Brasil. O autor se dedicou ao período entre 1985 e 2003 e o tema da pesquisa foi formação de professores e profissão docente. Esta pesquisa demonstra as dificuldades de produzir ciência em um país marcado pelo positivismo e pelo estruturalismo, e dessa forma, a década de 80 apresentou baixa produtividade com pesquisas autobiográficas. Nos programas de pós-graduação, do período de 1985-1990, apenas quatro trabalhos eram com este tipo de metodologias.

Diante dessas dificuldades, Nóvoa e Finger (1988) irão sustentar metodologicamente o método (auto)biográfico e a formação. Interessante destacar que esse trabalho foi muito mais recebido pela academia científica portuguesa e outros países lusófonos do que no Brasil. Anos mais tarde é que essa produção repercutirá no Brasil. Bueno, et al. (2006) explica que as produções com o método (auto)biográfico terá impulso no entre nós, brasileiros, na década de 1990. E essa reviravolta se deve a Nóvoa e suas publicações em Portugal, assim como, a participação de outros pesquisadores de países como Inglaterra, Israel, Espanha, Suíça, Canadá entre outros. Bueno explica que

A publicação em Portugal, em 1992, de *Vida de professores e Profissão professor*, duas coletâneas organizadas por Antonio Nóvoa teve enorme repercussão no Brasil. Essas coletâneas contaram com a participação de autores de diferentes países – Ivor Goodson e Peter Woods, da Inglaterra; Miriam Ben-Peretz, de Israel; José Gimeno Sacristán e José Manuel Esteve, da Espanha; Daniel Hameline, da Suíça; Michäel Huberman, do Canadá; dentre outros autores (BUENO, et al.2006, p.391).

Este processo que movimenta as pesquisas no Brasil direcionadas as abordagens autobiográficas se insere em um contexto brasileiro muito específico da década de 1990, e neste período em que se pensava uma redemocratização e transformações socioeducacionais no Brasil influenciam os projetos destinados à educação. Bueno et al. (2006) nos explica que a pesquisa (auto)biográfica vai impactar até mesmo o processo de formação e profissionalização dos professores, mostrando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), os professores passam a ser chamados de profissionais da educação. Ora, um grande avanço socioeducacional, fruto de pesquisas in-mundo a partir do método (auto)biográfico.

E nesta perspectiva, buscamos através do método (auto)biográfico descrever nossa experiência de docente e apresentar a importância desse método para uma reflexão da prática e proposição de novas abordagens a partir da mesma. Nossa experiência foi de docente e professor dos docentes, atuamos no setor tecnológico da IES buscando auxiliar os docentes na utilização de novas tecnologias durante o ano de 2020.

A nossa pesquisa se encontra dentro do período histórico recente da chamada pandemia de coronavírus, que abalou todos os sujeitos contemplados no processo institucional da educação (seja

na educação básica, quanto no nível superior). Isso aconteceu pela doença em si, e/ou pelos resquícios de um mundo inteiro tomado pelo medo. Foi necessário buscar alternativas pedagógicas, no entanto, o grau de emocionalidade que pairava sobre todos, era de muitas incertezas. Os estudantes, da IES na qual essa pesquisa foi realizada, foram informados da decisão de seguir com as aulas remotas. Neste sentido, adotou-se, a priori, plataformas de conexão como Zoom, Meet, Classroom e Formulários a fim de facilitar a comunicação entre docentes e discentes durante o distanciamento social. Essas ferramentas contribuíram, fundamentalmente, nas aulas ao vivo e nos processos avaliativos.

Entretanto, houve necessidade de capacitar os professores para a utilização dessas ferramentas, como a criação de tutoriais em PDFs e vídeos, explicando como acessar as plataformas e fazer uso delas. Os tutoriais auxiliaram os professores na elaboração de atividades e na reinvenção de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o suporte para docentes e discentes teve de ser contínuo e atualizado, já que novos sujeitos eram incorporados nesse processo e essas plataformas passaram por novas atualizações nesse período.

A comunicação foi fundamental durante esse processo de aprendizagem, e novas capacitações para professores se sucederam até uma compreensão mais ampla dos usos das ferramentas tecnológicas. Através de informativos via site, coordenação, redes sociais e canais de comunicação (WhatsApp, telefone, e-mail), os alunos foram informados dos procedimentos da Instituição em relação a Pandemia, sempre cientes de cada ação a ser realizada pela IES.

Capacitamos todos os professores na ferramenta Zoom, permitindo que esses pudessem construir suas aulas e adaptá-la aquele momento emergencial. Os coordenadores entraram em contato com os alunos via e-mail, redes sociais e através de WhatsApp facilitando a comunicação e interação. Foram desenvolvidos e disponibilizados manuais para facilitar a interação dos alunos com as ferramentas. Esses manuais detalharam as formas de acesso e uso das ferramentas usadas.

Utilizamos inicialmente o sistema Zoom e o sistema webaluno da Mannesoft como forma do professor interagir com os alunos e vice-versa. Assim sendo, esse foi o meio encontrado para prosseguir as aulas no ensino remoto emergencial. Disponibilizamos vídeos, suporte e manuais para facilitar a interação do professor com a tecnologia e com os estudantes.

Uma ferramenta fundamental nesse período foi a biblioteca virtual. Os alunos podiam contar com uma grande quantidade de artigos, teses, dissertações e livros a sua disposição de modo virtual, contribuindo no ensino e na pesquisa, complementando seus estudos e abrindo um novo modelo de acesso fácil e rápido ao conhecimento.

Posteriormente houve migração de plataforma, todos os professores passaram a utilizar o Google Meet e Google Classroom, e novamente houve capacitação para eles. Com a disponibilização de extensões do google chrome, conseguimos personalizar e possibilitar uma interação melhor das ferramentas do google com os envolvidos. O Google possui especificidade que facilitam o ensino-aprendizagem, além disso, Google Classroom foi uma das ferramentas mais utilizadas pelas escolas de todo o Brasil para continuar o processo de ensino e aprendizado.

O Google Agenda permite facilmente o agendamento das aulas por disciplina, onde é gerado um único link, o qual é compartilhado no classroom ou via representante de turma. O que facilita o acesso tanto dos estudantes, quanto dos professores. O desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorreu da seguinte forma: -as atividades foram postadas no google classroom, onde os alunos tiveram acesso via convite (e-mail) através da instituição. Neste ambiente fica disponível o link da videoconferência que acontece no horário da aula; - no Classroom ficaram os links de todas as aulas gravadas, as quais podem ser assistidas a qualquer momento durante o semestre. Facilitando a vida dos estudantes, que, por algum motivo, não conseguiram acessar no horário da aula; - muitos professores confeccionaram vídeos com resoluções de exercícios, disponibilizando no classroom, os mesmos hospedados em drive ou canal do youtube. Dessa forma, o conteúdo continuo sendo disponibilizado e atualizado.

As avaliações através de provas e/ou trabalhos foram facilitadas pelas ferramentas do Google forms, onde os professores faziam os agendamentos, determinando horários, embaralhamento de perguntas e de alternativas, ou seja, potencializando os recursos disponíveis na ferramenta. Criando um ambiente de aprendizagem virtual adequado a cada situação de disciplina. Os trabalhos eram apresentados (individuais ou em grupos) via meet, compartilhando telas.

Neste sentido, evidenciou-se o enfoque técnico: onde tecnologia se tornou um meio auxiliar para fornecer e mediar as informações aos alunos, sendo, portanto, um instrumento tecnológico com atuação pedagógica. O enfoque prático proporcionou o beneficiamento da produção do conhecimento por meios tecnológicos, permitindo um papel mais autônomo aos estudantes a partir de múltiplas possibilidades e perspectivas. Por fim, o enfoque crítico, a utilização das TICs permitiu que houvesse maior margem para experiências, análise crítica e reflexão a partir de conteúdos de mídia e virtuais.

Dessa forma, é possível afirmar, que o processo de inserção do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - TPACK, enquanto uma TIC facilitadora no processo ensino aprendizagem foi possível ser realizada.

A narrativa da nossa experiência docente nos proporcionou compreender os processos em que docente e discentes vivenciaram durante a pandemia, e como essas experiências possibilitaram novos saberes e fazeres pedagógicos. Diante disso, consideramos fundamental o método (auto) biográfico articulado a pesquisa-ação para promoção formativa de docentes e promoção de novos saberes pedagógicos.

A Práxis como mediadora do Conhecimento Pedagógico

O grego *práxis* está relacionado a prática. Erroneamente, alguns autores, associam esse termo em oposição ao conceito de teoria. Todavia, concordamos com Bandeira e Ibiapina (2014, pág. 01), que trazem o conceito como um entendimento da “relação intrínseca entre teoria e prática constituindo a possibilidade emergente da prática transformadora”. Ora, a *práxis* media o conhecimento quando ela torna possível transformar a realidade social.

Neste sentido, nossa prática revelou algumas questões que possibilitaram a mudança de realidade na ação pedagógica da IES, entre professores e alunos. Podemos citar a preparação dos professores para fazer uso da TPACK, onde os docentes puderam conhecer a teoria e seus benefícios para uma educação com tecnologias em quaisquer níveis de ensino. Pode-se considerar, que intuitivamente, muitos educadores já tinham noção sobre seus conceitos, mas no momento em que se aprofundaram na teoria, compreenderam a necessidade de inserção de um modelo tecnológico no processo educativo (já que o momento nos obrigava a uma reinvenção educacional).

Podemos destacar que os professores, mesmo os que demonstraram alguma resistência inicial nesse processo, compreendiam a necessidade de reinvenção da prática pedagógica dado o contexto em que estavam inseridos. Dessa forma, a IES partiu de um planejamento de intervenção com intuito de amenizar as dificuldades apresentadas por seus estudantes, fundamentados na teoria TPACK. O que se observou foi que alguns mostraram ambição de utilizar práticas pedagógicas diferentes com seus educandos, buscando a integração do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia.

Podemos afirmar que os discentes buscaram compreender e praticar o que fora proposto pelos docentes durante o ensino remoto emergencial, de acordo com as situacionalidade individuais, tais como falta de equipamento tecnológico e acesso a uma internet rápida.

No caso do grupo docente, a maioria possuía conhecimento sobre os três itens integrativos do modelo TPACK, mas ainda se fundamentavam em métodos tradicionais de ensino. Os docentes planejavam apresentações expositivas do conteúdo e em seguida aplicavam exercícios de fixação, prática essa que reforça o pensamento da resistência docente na utilização de práticas pedagógicas diferenciadas. Johnson et al, (2013), afirmam que alguns professores, de certa forma, ainda apresentam resistências na utilização de práticas diferenciadas no ensino e aprendizagem. Os motivos

para essa resistência são muitos. Pode-se elencar aqui: -a própria resistência a mudanças, por parte do indivíduo professor; - a insegurança docente em realizar novas abordagens; - a falta de motivação institucional, em planos de carreiras e aumento de salários; a fundamentação de uma prática tradicionalista, uma crença mesmo no método.

Independente dos motivos, essa área de reflexão sobre as motivações vem de encontro com o pensamento de Castro (2018), quando afirma que o método que os docentes utilizam mostram claramente a sua insegurança em alterar suas práticas educativas, sempre condicionadas a sua formação inicial. O professor decide manter práticas tradicionais de ensino e como justificativa trazem as dificuldades que serão enfrentadas para mudar sua atuação.

Para Johnson et al. (2013), os docentes edificam suas concepções baseados nas experiências e conhecimentos que possuem e assim, podem ter esses conflitos. Para a superação desses conflitos no ensino superior é preciso, de acordo com Arroio (2009), competências específicas da área em conjunto com uma profunda competência pedagógica. Essa lógica se fundamenta na necessidade de novos modelos de educação para competir com os modelos tradicionais.

A IES em tela, na minha figura enquanto mediador desse processo, seguiu esse caminho, fornecendo as ferramentas tecnológicas para a atuação dos professores e apoiando-os para que realizassem continuamente a sua formação para a utilização desses recursos. Em síntese, para os professores aqui escutados, em corredores, reuniões pedagógicas, e na própria ação docente do que escreve, conhecer a TPACK permitiu um entendimento de que suas ações docentes possuem uma base teórica que sustenta novas abordagens e possibilidades educacionais, pois, muitas vezes, se utilizam de conhecimentos de conteúdo, pedagógicos e tecnológicos de forma associada.

No entanto, muitos professores que não tem formação em licenciatura, possuem maiores dificuldade de aproveitamento pedagógicos devido as suas bases de conhecimento. O problema da formação pedagógica no nível superior é observado constantemente em IES privadas e algumas públicas, onde não há exigência de graduação em licenciatura para atuar no nível superior. Dessa forma, o docente já chega com “a falta” dos conhecimentos pedagógicos básicos para se reinventar. Falta a chamada “didática” nos docentes de nível superior, Libâneo (1990) afirma que a didática é:

Uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. [...] a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem (LIBÂNEO, 1990, p. 52).

Alinhados ao pensamento de Libâneo, afirma-se que a TPACK favorece o processo didática ao proporcionar uma investigação autorreflexiva do docente para que este, compreenda as condições e formas de atuação diante do contexto em que está inserido. Entretanto, a atuação docente em uma IES que sustenta a estrutura tecnológica e busca desenvolver um melhor processo de ensino-aprendizagem, o professor se adequa, trata-se de uma realidade diferenciada, onde os discentes são fruto de uma era tecnológica, são nativos digitais.

Pode-se afirmar que a prática pedagógica só se apura, por quem a realiza cotidianamente, a partir de sua história de vida (quem é o docente) e saberes de referência (quais conteúdos estou apto a ministrar), das experiências (quanto de didática o educador tem e quais experiências pedagógicas ele quer experimentar) e aspirações (por que ele fará mudanças se não terá uma “recompensa” por isso?). Retorna-se a situacionalidade docente, e aqui, volta-se a IES. A IES proporcionou um ambiente virtual de aprendizagem, mas o número de alunos reduziu e o salário docente estacionou. Não há motivações evidentes para que o educador se aproprie de novas metodologias ativas de ensino. Entretanto, enquanto educador que aqui escreve, considera-se que é na prática e na reflexão sobre ela

que o professor solidifica ou revisa ações, descobre novos fundamentos e novos conhecimentos, a práxis que possibilita novos saberes pedagógicos.

As possibilidades e limitações do ensino remoto estão atreladas a estrutura, motivação (docente e discente) e ao contexto histórico. Haja visto, que se acreditava em uma rápida recuperação das atividades usuais e presenciais, quando percebeu-se que isso não aconteceria brevemente, emergiu-se o desânimo e as incertezas da vida cotidiana. Para alguns, houve impulso de reinventar-se, para outros o medo de não conseguir estabelecer um processo de ensino dialogando com as tecnologias.

Essa narrativa coaduna com a teoria pedagógica freiriana (2018), pautada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade social, a práxis integra a busca recorrente de uma consciência crítica do indivíduo. A pedagogia precisa estar relacionada à prática cotidiana reflexiva. O processo educativo precisa estar direcionado a uma ação transformadora, e o método (auto)biográfico articulado a pesquisa-ação proporciona essas experiências formativas e novos saberes pedagógicos. o de ensino e aprendizagem.

Pautados em Cunha (2007), acreditamos na relevância dos saberes docentes para que novos professores tenham ciência da prática pedagógica já narrada. Compreendemos que cada situação é única, mas as experiências docentes podem contribuir para que novas experiências sejam mais bem direcionadas e adaptadas em diferentes contextos socioculturais.

O professor é norteado de diversos saberes, Cunha (2007, pág. 13), afirma-se que “é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico”.

Assim, Freire (1987) sinaliza a ação pedagógica como um ato de conscientização, ou seja, pensar e agir diante da realidade. O ato de tomada de consciência demanda um processo individual que exige do sujeito um deslocamento da realidade, visto que dela é extraído o conteúdo da consciência e a ela direcionam os reflexos produzidos. A consciência reflexiva promove novas abordagens para as distintas realidades socioeducacionais, o docente passa a observar o seu dia a dia escolar como um horizonte de possibilidades. Somente os seres humanos são capazes de desenvolver, partir da linguagem, a *práxis*.

Considerações Finais

O método (auto)biográfico sugere uma epistemologia diferenciada de formação fundamentada nas experiências de vida, pois é capaz de promover um realinhamento futuro da prática pedagógica, tal como, força-nos a uma observação retrospectiva do que foi formador na vida de cada um. O método (auto)biográfico se caracteriza por ser uma metodologia fundamentada na narração da própria história, da própria prática docente, sendo, dessa forma, uma metodologia de pesquisa e formação pautada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, conectado a um processo de formação existencialmente individualizado, mas ainda assim, evidenciando seu caráter coletivo e contextual.

Assim sendo, por meio do método, da obtenção de conhecimento, da reflexão, das narrativas, permite que outros sujeitos apreendam para novos aprendizados pedagógicos, bem como novas reflexões e contextos formativos. Neste sentido, pensar, refletir, analisar e discutir é o grande desafio que se apresenta aos educadores do século XXI no que diz respeito às possibilidades e aos resultados da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo educacional, pois a educação do futuro é aquela que deve proporcionar a formação de cérebros para a cooperação e para uma relação equilibrada. Ao longo da nossa experiência docente, buscando atuar como mediador entre os estudantes e o conhecimento, percebemos, assim como Market (1992), que educação é aquela que prepara para a vida, para tomar decisões, para integrar conhecimento.

Portanto, o processo educativo precisa preparar o indivíduo para ação, não apenas para reação; para planejar e não apenas executar. E diríamos ainda: criar e desenvolver a intuição e a sensibilidade

(BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011). E aqui, trata-se, não apenas de estudantes, mas de professores. Consoante ao que Freire (2001) escreveu:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

Neste sentido, compreende-se como necessário a reinvenção da prática docente aliada as TICs. Como uma boa aula possui um planejamento estratégico, a implantação de qualquer projeto que envolva as tecnologias educacionais deve ser planejada, jamais improvisada. Sem um estudo que demonstre como as TICs serão implementadas, não haverá efetivação do projeto. Desconhecer a “trama que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos alunos pode nos fazer retroceder a um ensino que, paradoxalmente, não seria tradicional, e sim ficcional” (SANCHO, 2001).

Consideramos que o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade e que a IES não pode ficar à margem dessa transformação. Não se trata tão somente da implantação de novos projetos, mas de entender como podem ser criadas novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso ao conhecimento e de produzi-lo. A reinvenção do ensinar, do aprender e da escuta foram muito importantes para a nossa contínua formação. Diante de tantas incertezas, não apenas a ferramenta de trabalho se transformou, mas a forma de experienciar o trabalho de professor. Assim, afirmamos que o método (auto)biográfico é uma conduta que permite aprofundar a compreensão dos processos de desenvolvimento e revela-se uma ferramenta de pesquisa, mas também e sobretudo um instrumento de formação de conhecimento e reinvenção pedagógica.

Referências

- ARROIO, A. Formação Docente para o Ensino Superior em Química. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. **Anais...**, p.1-12, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/479.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2023.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Práticas educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.23, n.42, p.107- 117. Jun. dez 2014.
- BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um(re)pensar**. 3. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.
- BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2> Acesso em 07 de jun. 2023.
- CASTRO, A. L. de. **Matemática e o currículo da era digital: os desafios para a inovação na prática educativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2018.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. v. 28, n. 108, p. 545-554, Jul./Set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545>. Acesso em: 07 jul. 2023.

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.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** [online]. 2001, v. 15, n. 42 [Acessado 26 Junho 2022], pp. 259-268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOHNSON, L.; ADAMS B.; S., CUMMINS, M., ESTRADA, V.; FREEMAN, A.; LUDGATE, H. **NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em: <<https://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARKET, W. Não estamos formando os vencedores, mas os perdedores de amanhã. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 54, set. 1992

MILLS, C. W. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

SANCHO, J. M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Tradução de Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: Edufba, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. 2005.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **RBIE**, v. 28, 2020. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/download/v28p1013/6750>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Recebido para publicação em julho de 2022.

Aprovado para publicação em março de 2024.