

## **Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimentos na Cultura Digital**

Nuria Pons Vilardell Camas

Universidade Federal do Paraná

nuriapons@gmail.com

Eduardo Fofonca

Universidade Federal do Paraná

eduardofofonca@gmail.com

Claudia Coelho Hardagh

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

hardagh@gmail.com

**Resumo.** Novos artefatos tecnológicos, elementos pedagógicos emergentes e novas práticas educacionais exigem formações de professores diversificadas para que o contexto da cultura digital seja refletido e construído de forma transversal. Para pesquisas na área da educação voltadas à formação de professores, temos traçado caminhos metodológicos que dialogam com as mudanças e inconstâncias da cultura contemporânea. Nossa proposta traz o professor como curador de conhecimentos numa constante busca pela valorização de suas práticas pedagógicas, sobretudo, na problematização de como os artefatos tecnológicos são inseridos nessa prática docente integrada à pesquisa. Sendo assim, para pesquisar o contexto educativo, os artefatos tecnológicos e como as práticas docentes são constituídas, torna-se necessário que o pesquisador adote instrumentos de análise e métodos alinhados à cultura digital, refletida possa transformar o *habitus* do professor e, conseqüentemente, as práticas mediadas pelas tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Metodologia de pesquisa em educação; cultura digital; *habitus*; curadoria de conhecimentos; narrativas docentes.

## **Narrative Research and Knowledge Curation in Digital Culture**

**Abstract.** New artifacts or pedagogical elements and new educational practices require diverse New technological artifacts, emerging pedagogical elements and new educational practices require diversified teacher training so that the context of digital culture is reflected and constructed in a transversal way. For research in the area of education aimed at teacher training, we have drawn methodological paths that dialogue with the changes and inconstances of contemporary culture. Our proposal brings the teacher as a knowledge curator in a constant search for the valorization of his pedagogical practices, above all, in the problematization of how technological artifacts are inserted in this teaching practice integrated with research. Therefore, in order to research the educational context, technological artifacts and how teaching practices are constituted, it is necessary that the researcher adopt analysis tools and methods aligned with the digital culture, reflected can transform the teacher's habitat and, consequently, the practices mediated by digital technologies.

**Keywords:** Research methodology in education; digital culture; *habitus*; knowledge curation; teaching narratives.

## Investigación narrativa y curación del conocimiento en cultura digital

**Resumen.** Los nuevos artefactos tecnológicos, los elementos pedagógicos emergentes y las nuevas prácticas educativas requieren una formación diversificada del profesorado para que el contexto de la cultura digital se refleje y construya de manera transversal. Para la investigación en el área de la educación dirigida a la formación del profesorado, hemos trazado caminos metodológicos que dialogan con los cambios e inconstancias de la cultura contemporánea. Nuestra propuesta lleva al profesor como curador del conocimiento en una búsqueda constante de la valorización de sus prácticas pedagógicas, sobre todo, en la problematización de cómo se insertan los artefactos tecnológicos en esta práctica docente integrada con la investigación. Por lo tanto, para investigar el contexto educativo, los artefactos tecnológicos y la forma en que se constituyen las prácticas de enseñanza, es necesario que el investigador adopte herramientas y métodos de análisis alineados con la cultura digital, reflejados pueden transformar el hábitat del profesor y, en consecuencia, prácticas mediadas por tecnologías digitales.

**Palabras clave:** metodología de investigación educativa; cultura digital; hábitats curación del conocimiento; Enseñanza de narrativas.

### 1.Introdução

O campo da pesquisa, na área da educação, é marcado por metodologias que acompanham as mudanças de contextos educacionais, envolvendo novos sujeitos e novos objetos de pesquisa. Assim, acompanhamos a possibilidade metodológica por meio de caminhos fenomenológicos e narrativos. Com a proposição de analisar os fenômenos no campo da escola, com sujeitos que foram se diversificando, assim como, a educação foi se expandindo para outros territórios e pedagogias.

O objetivo desse ensaio é acompanhar e documentar as discussões acerca da metodologia de pesquisa para a educação, considerando alguns elementos enriquecidos no/pelo contexto da cultura digital. Diante de tal objetivo, verificamos o potencial das narrativas para a pesquisa no campo educacional para potencializar a práxis reflexiva contínua, necessária para análise contextual. Contudo, sem esgotar as possíveis dimensões desta discussão, que a cada pesquisa toma novos contornos e delineamentos, junto aos grupos de estudos e pesquisas que os autores integram e, dessa forma, propicia relações imbricadas entre prática-teoria-prática, ora por meio de processos curadores, ora nos nossos diálogos, entre pares, dos últimos anos.

Diante disso, para tratar das abordagens suscitadas, dialogamos com referenciais teóricos clássicos, que elucidam nossas análises sobre a educação na contemporaneidade, tais como Paulo Freire (1996), Dewey (1976, 1980, 1984) e Creswell (2013). Todavia, com o intuito de dissecar o campo de análise e proporcionar faces verossímeis da pesquisa, busca-se, elucidar com a possibilidade, perspectivas com a análise do contexto através da curadoria de conhecimentos, enfocando a sua relevância para a pesquisa em educação, principalmente ao traçar a interface com os

estudos que advém do campo interdisciplinar da comunicação e das linguagens. Vale reforçar que o percurso metodológico escolhido para a elaboração deste artigo, para as pesquisas desenvolvidas estão fundamentadas nas obras de autores que abordam a narrativa como campo fértil para a área da educação, principalmente com o foco em tecnologia e cultura digital na formação de professores.

Para além deste contexto, busca-se, ainda, oportunizar uma criteriosa abertura para os estudos das narrativas como campo metodológico, especialmente quando observamos a validação do processo de escuta da docência. Nesse sentido, Creswell (2013) com a sua contribuição sobre a investigação qualitativa e as narrativas na pesquisa pôde possibilitar um “entre-lugar” aos fundamentos das pesquisas narrativas. Cabe destacar, contudo, que o pensamento de Creswell (2013) vem sendo desvelado em várias nuances no tecido da pesquisa narrativa desde Labov e Watetsky (1997; 2001); Clandinin e Connelly (1987; 1990; 1996); Bruner (1991; 1992; 1996; 2000); Gonçalves (2001; 2002), assim como em muitas pesquisas concluídas e em desenvolvimento orientadas por nós, possuem em seu processo a natureza narrativa em sua essência.

Como práxis desta aproximação, a nossa vivência, no papel de professores e pesquisadores da Educação Básica e Superior, especialmente como formadores de professores nas licenciaturas, nas atuações diversas nas escolas públicas por meio de projetos acadêmicos de pesquisa e de extensão, tem-nos provocado ações formativas e de pesquisa, que se constituem a partir das práticas e narrativas dos professores e, também, pelo diálogo com os alunos.

Nessa perspectiva, para a organização de uma escrita coletiva, trazemos três dimensões com a intenção de provocar novas reflexões, sendo a primeira sobre a transformação do professor por meio da cultura digital. Posteriormente, as potencialidades da curadoria de conhecimentos na pesquisa em Educação e, por fim, a concepção de pesquisa narrativa e suas implicações na pesquisa em Educação que temos desenvolvido nestes últimos anos.

## **2. A transformação do professor por meio da cultura digital**

Colocar a palavra transformação atrelada ao professor e cultura digital exige uma justificativa, ou seja, vamos analisar como por TRANS-, “através”+ FORMARE, “dar forma” das mudanças culturais e tecnológicas advindas da era computacional o professor foi impulsionado a se re+formar, re+significar como profissional em permanente formação como coloca Freire em sua Carta aos Professores (2001),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua **formação se tornem processos permanentes** (*grifo nosso*). Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer **uma formação permanente do ensinante** (*grifo nosso*). Formação que se funda na análise crítica de sua prática. Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de **quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar** (*grifo nosso*). (Freire, 2001, p. 259)

Ao defender que o professor como ensinante está permanentemente sendo ensinado, a didascalia como conceito deste movimento permanente irá permear nossa análise. O aluno do século XXI, imerso na cultura digital transforma-se em ensinante do docente, aprendente, para inserir elementos, recursos, linguagem e comunicação desta cultura para a educação que atinja com profundidade a aprendizagem dos alunos e a qualidade das aulas.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 23).

Na perspectiva de Freire (1996), uma das tarefas primordiais para o educador democrático seria o fato de trabalhar com rigorosidade metódica em que educandas/educandos devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Colocamos nessa reflexão mais um ponto importante, que em nossas experiências de formação, a relação dialógica entre aluno e professor pode provocar a didascalia digital, pois estaria em sintonia com as demandas culturais dos alunos e, ambos, nesse processo dialógico, tornam-se artesãos das aulas, um com a expertise do conhecimento específico, do currículo e das concepções pedagógicas e o outro com seu conhecimento acerca dos elementos dinâmicos da cultura digital. Contudo, ensinar não se limita um tratamento simples dado ao objeto de conhecimento, mas, ao contrário, acaba por englobar a ação de produzir das condições em que a ação de aprender deve ser sempre uma ação crítica criticamente. Assim, tais condições acabam por implicam na compreensão de uma cultura em que se exigem competências de didascantes digitais criadores, ativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos e, sobretudo, persistentes em sua prática de ensinar e aprender”.

Estabelecemos, nesse sentido, que a formação docente contemporânea ocorre quando o professor se percebe na didascalia digital, que ocorre por meio do diálogo e mediação contínua com os alunos, percebendo a necessidade de se colocar como aprendente ininterruptamente. Ao se colocar neste papel muitos questionamentos e reflexões emergem e precisam ser compartilhadas e analisadas, desta forma inserimos como metodologia de formação e para pesquisa as narrativas destes sujeitos que como afirma Goodson (2007), a voz dos docentes, nos faz reconhecer e valorizar os fatos relevantes de suas vidas, pois fazem parte de projetos pessoais, geralmente, articulados a outros de natureza coletiva. Sua constituição como sujeito social, cultural, econômico e político influencia a sua constituição profissional que caracteriza sua prática. Ao conhecer essas questões que o constitui podemos, a partir das narrativas, propor caminhos para novos caminhos pedagógicos e outras perspectivas profissionais na docência.

A formação dos professores, na didascalia, entende a necessidade de valorizar o *habitus*<sup>1</sup> (Bourdieu, 1983) do professor e questionar como a cultura digital será inserida.

---

<sup>1</sup>*Habitus* para Bourdieu: "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (Bourdieu, 1983, p. 65).

Entendemos que esse processo do *habitus* do professor e novas culturas não é linear e não pode ter a ênfase nos aspectos teóricos, a *práxis* deve ser valorizada e a partir da prática é desencadeada a reflexão dos fundamentos teóricos e as percepções das novas experiências.

A base metodológica de nossas pesquisas, para que nossos pesquisadores tenham subsídios teóricos e dados, para reformular e propor novas formas de diálogo com professores em suas formações permanentes a respeito da cultura digital, seus suportes e linguagens. Seguimos nessa linha metodológica por entender que as narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa, iniciam pela sua história profissional, a lembrança de sua atuação em sala de aula, pelo fazer em seu cotidiano profissional em contextos diversificados quanto as condições culturais, de infraestruturas, políticas públicas e gestão. Trazer essa história e provocar a reflexão de como podemos inserir linguagens e suportes da cultura digital dentro de sua prática é o grande desafio.

Passamos a entender quando Abrahão & Passeggi (2012, p. 61) defendem que:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

Compreender como os professores mergulham em suas narrativas que envolvem sua formação, ou seja, seu processo de (re) e aprender, leva-nos a questionar lacunas deixadas em sua trajetória de ensinado e, com isso, questionar sua prática pedagógica, mudanças e permanências frente à cultura digital. Dar forma através – Transformar – da prática pedagógica, no contexto contemporâneo, em que as nossas atividades diárias, inclusive essa de escrever, se faz com o uso de computador, acesso a revistas científicas digitais, a gravação de narrativas, de compartilhamento com meus parceiros de escrita deste artigo, seria des+contextualizar o professor, seus conhecimentos, a escola e aluno de tudo o que descrevemos neste parágrafo. Pensar em aprender, construir conhecimento sem leitura e a troca com outros é algo inadmissível desde, pelo menos, o século XV quando Gutenberg contemplou-nos com o livro impresso. Dessa forma, com a revolução computacional e da comunicação, não podemos vislumbrar emancipação, consciência crítica e acesso à informação e conhecimento sem a democratização da internet, os suportes necessários e, com isso, todos os artefatos tecnológicos e digitais que ela oferece.

Os professores e alunos, em *discencia*, podem dar novas formas à *práxis* pedagógica com a apropriação do *habitus* da cultura digital, pelo processo de socialização com os alunos, pelas experiências do passado, na troca dialógica que se transforma os meios usados para ensinar e aprender isso envolve ideias, reflexões sobre teoria e prática de alunos e professores, cada um com seus saberes e criatividade.

O curador de ideias, nessa perspectiva, é este professor que no constante diálogo com seus alunos consegue narrar sua história profissional e de vida carregada de conhecimentos e experiências para dar corpo às ideias dos alunos, esse corpo é provido de movimento, desejos, energia, que bem alimentado pode responder com novos e complexos movimentos, desejos mais maduros e energia criativa renovável.

### **3. Curadoria de Conhecimentos e Pesquisa em Educação**

Como uma constatação inicial no campo da educação, podemos assegurar que o velho modelo iluminista de ensino não consegue mais responder às complexas indagações de uma sociedade baseada no acesso contínuo ao conhecimento - permeado por tecnologias digitais. Nesse sentido, os desafios atuais interpostos à educação trazem, permanentemente, a retomada e a compreensão de concepções pedagógicas necessárias para retomar significados que respondem e dão sentido às teorias aglutinadas à práxis, pois a teoria por si só, não possui um sentido contextual se esta não estiver com uma estreita relação com a prática.

Desse modo, desenvolver pesquisas em Educação, no contexto da contemporaneidade, exige um extenso processo de análise e reflexão sobre tantas diversidades, contextos e níveis de convergências metodológicas. Para a pesquisa educacional, cabe, então, possibilitar que uma intensa mediação de diálogo se efetive na análise de contextos e realidades, corroborando para que haja a formação de um novo espírito científico (Bachelard, 2005). Ainda, assim, as tessituras das pesquisas em educação vislumbram inúmeras inquietações, que assolam com várias dimensões a área, tal como a própria tradição hierárquica dos conteúdos interpostos ao ensino nos vários níveis, modalidades e contextos, a organização disciplinar dos currículos, como também um modelo curricular predominante.

Destacamos que tais inquietações repercutem nas pesquisas educacionais, visto que decorrem de contextos nos quais são campos profissionais que desafiam profissionais da educação e, portanto, tornam-se suas problemáticas de pesquisa. Assim sendo, neste contexto de desafios aos profissionais da educação, Cortella e Dimenstein (2015) conotam a concepção contemporânea "Era da Curadoria", dando o devido destaque à utilização de discussões em torno de como há dimensões e óticas existentes entre a educação pela ótica da comunicação e vice-versa. Nesse escopo, o campo interdisciplinar e interdiscursivo da curadoria de conhecimento nesta era do curar se faz presente e acaba por dar sentido ao pensamento crítico, considerando a necessidade real de pesquisar e selecionar fontes diversas de conhecimentos construídos e constituídos pela humanidade (coletivamente, individualmente, objetivo e subjetivo) em tempo veloz.

A curadoria do conhecimento, nesse sentido, relaciona-se com vários campos de conhecimento, contudo, os segmentos – educação e comunicação – conquistam uma maior potencialidade deste curar diante do avanço das tecnologias digitais e imersivas, possibilitando dizer que a mola mestra propulsora ou o próprio coração de um desenvolvimento curador é a criticidade na pesquisa, como também é por meio da curadoria que ocorre a intersecção entre pesquisa e autoaprendizagem.

Assim, ao pensar numa metodologia de pesquisa que consiga dar respostas aos questionamentos da contemporaneidade e a complexidade da educação, propomos a curadoria de conhecimento, devidamente repensada como um caminho possível para que o pesquisador possa identificar fontes profícuas e explorá-las. Todavia, torna-se importante revisitar o fundamento da Teoria de Curadoria de Conhecimento, que de acordo com as pesquisas de Bhargava (2009) diz que o papel do curador de conhecimento está justamente num profissional que continuamente encontra, agrupa, organiza e compartilha o que há de melhor e mais relevante sobre um assunto específico.

Quando trazemos os contextos advindos da cultura digital, asseguramos que as atividades de agrupar, organizar e compartilhar conteúdos e conhecimentos são influenciadas por métodos digitais, nos quais interferem no manuseio da informação e, por consequência, do acesso à informação. De acordo com os estudos de Fofonca, Fischer e Esteche (2016) a convergência nas pesquisas que relacionam os campos da Educação, Comunicação e Tecnologia contribuem nas discussões sobre a Curadoria de Conhecimento, principalmente, por apresentar resultados que corroboram com uma efetiva apropriação crítica da tecnologia e de diferentes linguagens em prol de uma educação crítica e qualitativa diante dos meios informativos, tecnológicos e híbridos existentes.

Para tanto, Saad Corrêa e Bertocchi (2012) destacam que a pesquisa por meio da curadoria se insere num pensamento em que a ação depende de habilidades e competências individuais exercidas num dado recorte temático. A ação curatorial não implica necessariamente numa profissão, mas numa contribuição para o "fazer profissional", neste estudo ao professor e na proposta de formação.

Nesse sentido, parafraseando Almeida (2018) sobre os sentidos da formação na escola e da universidade contemporâneas, a autora destaca sobre a facilidade de acesso à informação, da participação em redes das quais partilham interesses e práticas, sem qualquer limitação de espaços, tempos e instituições. Este pensamento chama a atenção de pesquisadores para pensar sobre essas mudanças, suas potencialidades e os desafios interpostos às metodologias de pesquisas educacionais, principalmente porque deve haver o reconhecimento que estas mudanças trouxeram um potencial de intercâmbio de conexões nas formas de construção de conhecimento.

Desse modo, repercutem e convergem para propormos caminhos metodológicos de pesquisa e de formação que sejam críticos e que impeçam o distanciamento da escola e da universidade. Como curador, professor e pesquisador, podem TRANS+FORMAR as metodologias e revistar o *habitus* para adicionar a cultura digital, por meio de diálogos intensos e constantes entre uma concepção de educação e suas organizações educativas, a cultura e as crescentes demandas urgentes acerca da cultura digital, a sociedade e a política com múltiplos olhares, que influenciam o crescimento crítico e a sensibilidade do cidadão em sua formação como pesquisador.

Pode considerar, assim, que a “triagem” criteriosa dos conhecimentos, característica da curadoria, consegue dar sentido a várias destas demandas urgentes, justamente porque consegue vislumbrar dimensões importantes para a formação do pesquisador. Nessa perspectiva, para trilhar este caminho junto às pesquisas educacionais torna-se fundamental uma prática constante de análise crítica pelos/dos Grupos de Pesquisa, uma vez que este processo curador deixa de ter a dimensão de revisão de literatura e se transforma numa reflexão e diálogo permanente entre pesquisadores em formação, seus sujeitos de pesquisa e as concepções interpostas pelos pensamentos contemporâneos, colocando em xeque o seu próprio *habitus* e prática da docência, para se colocar no lugar de aprendiz e se abrir para uma possível práxis que ressignifica a profissão docente. Temos pesquisador, e seus sujeitos de pesquisa (professor e aluno) em processo de aprendizagem contando que a curadoria das narrativas se efetivem como método.

O que é necessário ainda considerar é que a pesquisa educacional com um bom desempenho da curadoria pode avançar no sentido de ampliar a visão de mundo e, com isso, efetive-se em trajetórias de pesquisas colaborativas, questionando o mundo em que vive e problematizando por meio de investigações, sínteses, processos e novas práticas.

Para tanto, torna-se interessante observar que o pensamento freireano (1996) permanece atemporal para identificar que há certo distanciamento de algumas pesquisas do contexto profissional da docência, logo a relação entre pesquisa e prática profissional é necessária “não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 28). Dessa maneira, torna-se sempre importante ter como princípio que uma ruptura com conceitos e definições estanques, que não transformam porque não recriam e, portanto, não conseguirão conceber que a formação dos professores pesquisadores requer que se realize, ininterruptamente, uma análise crítica sobre a sua prática, uma vez que ao analisar os conhecimentos que contribuíram para pensar novos objetos complexos para a realidade da pesquisa educacional, possibilita-se um exercício constante de revisão de concepções metodológicas e posturas de como lidar com o conhecimento na era da curadoria.

Do mesmo modo, observa-se que a curadoria de conhecimento pode se tornar um caminho efetivo, no sentido de um letramento do espaço-tempo da cultura digital, considerando que através dela permite-se aos pesquisadores a seleção de contribuições atreladas, intrinsecamente à prática da docência. Pode-se dizer que a relação entre prática de pesquisa e prática docente, permite-nos construir conhecimentos cada vez mais objetivos no que diz respeito às leituras das realidades que são levantadas pelas narrativas docentes, pois se articulam à prática profissional e à formação da docência no contexto da Educação Básica e da Educação Superior. Nesse sentido, Fofonca e Camas (2019) destacam o desenvolvimento de pesquisas sobre a curadoria de conhecimento, na formação de pesquisadores que atuam na Educação Básica acabam por estabelecer vínculos específicos entre as pesquisas educacionais que, até então tinham fins acadêmicos, objetos contextuais e, assertivamente, críticos da realidade

educacional. Cabe, diante disso, destacar que a pesquisa científica educacional, delineada nas dimensões da curadoria de conhecimento pode produzir novos sentidos para aquilo que já foi dito ou trabalhados de alguma forma, mas que algumas vezes, estava distante da realidade para que houvesse o devido sentido, a devida compreensão.

É importante ressaltar que como qualquer pesquisa, para a realização de uma curadoria, também há o estabelecimento de um caminho (método), com relevante busca em base de dados e em meio científico virtual e multiplataformas, conseqüentemente com os mesmos passos de uma análise subjetiva, inicialmente e objetiva, à posteriori, contando com uma competência que percebe se tais conhecimentos são pertinentes de serem revisitados, remixados, e redimensionados em direção a novos objetos científicos. Ao encontro de tal afirmação, ocorre um diálogo metodológico com as narrativas docentes num possível ciclo do processo de pesquisa, nas quais podem propiciar um desenho científico para a resolução de problemas que interferem na realidade educacional. Para tal compreensão, a figura a seguir apresenta uma síntese do ciclo deste desenho na pesquisa educacional:



Fig1. Ciclo de pesquisa educacional por meio da curadoria de conhecimentos. Fonte: os autores (2019)

A figura evidencia o processo dinâmico da pesquisa, tendo como aporte metodológico a curadoria de conhecimento e as dimensões que desenham uma rede ou ciclos de sentidos fundamentais em pesquisa educacional, tais como: a colaboração; a inovação; o processo de re-aprender e a relação dialógica. Nesse sentido, cabe destacar que (a) a colaboração se dá por meio da seleção de uma abordagem científica, tendo a “seleção” como palavra-chave; (b) a inovação cabe, nesse sentido, para explorar e dissecar os processos dinâmicos da curadoria para levar à reflexão. Assim, (c) o processo de re-aprender possui a perspectiva de observação e análise crítica dos contextos múltiplos

on-line ou não de aprendizagem e de pesquisa por meio da curadoria. Nesse ínterim, o último claro composto pela (d) relação dialógica coloca-se como uma “âncora” de mediação, na qual traz no horizonte da pesquisa educacional a apropriação e a expansão do conhecimento, reconhecendo, contudo dimensões produtoras, que tendem a criar características que aproximam a curadoria de conhecimento e, especialmente, possibilitando as narrativas integradas a todos os efeitos interlocutórios, ou seja, de fala e escuta ativa.

Assim, objetiva-se elucidar com estes elementos que podemos contextualizar os caminhos que fortaleçam a pesquisa educacional num ciclo e não contemplem apenas o que um pesquisador seleciona como essencial junto ao seu objeto de pesquisa, mas propõe o diálogo e a interatividade para que o percurso seja compartilhado e, realmente, para que o conhecimento seja mediado, pois a mediação torna-se na curadoria um fator determinante para ações de colaboração entre os pares.

Entendemos, portanto, que a curadoria de conhecimentos, na pesquisa educacional, possibilita abertura para repensar as metodologias na cultura digital e a transformação do professor, da práxis que tinha como referência o *habitus* analógico, mas com o reforço da relação dialógica - prática-teoria-prática – abre-se um espaço para metodologias na cultura digital e, com isso, ratificamos um dos principais fundamentos da ciência educacional: não esquecer que as práticas educativas sempre serão o ponto de partida e chegada para a pesquisa educacional.

### **3.Percorrendo o caminho que nos levou à pesquisa narrativa**

Tentaremos trazer as ideias dos autores que se aprofundaram no tocante às narrativas, especificamente no contexto educacional e na construção de instrumentos de análise para essas mesmas narrativas, que se constroem ora colaborativamente, ora de forma individual partilhada por diferentes elementos e artefatos tecnológicos, que no enfrentamento digital pode se transformar em outras narrativas.

Antes de fundamentar, com os teóricos que nos embasam nesta busca de construção de instrumento e análise de pesquisa, descortinamos nossa concepção de narrativas. Referimo-nos, portanto, ao que denominamos de exposição de situações, por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza em tempo e espaço com a significação que se constrói e se reconstrói a partir, inicialmente, das dimensões cognitivas, emocionais, moral e ética moldadas nas concepções da estrutura científica, de acordo com os princípios de validade e fiabilidade vigentes na realidade científica.

Por narrativas, de modo geral, temos em Bruner (1991; 1992; 1996, 2000), McAdams (1996), Riesman (1993), Atkinson (1997), como sendo a maneira dos sujeitos imprimirem significado a uma dada experiência ou experiências. Num olhar interdisciplinar, e um tanto fenomenológico, teríamos que as narrativas podem ser entendidas como metáforas da experiência de dado sujeito participante de uma pesquisa, de forma não-reducionista dos fatos.

A narrativa enquanto instrumento de pesquisa, na abordagem qualitativa, segue a mesma necessidade de qualquer outro método de coleta e análise de dados. O

distanciamento entre perspectivas do pesquisador e do pesquisado, a subjetividade relativa ao processo narrativo são pontos a serem sempre observados, conforme McCotter (2001) e Creswell (2013).

Entendíamos nos estudos de Bruner (1986) que a construção autobiográfica é a forma de descrever a experiência relatada por narrativas daquilo que se pratica e se encontra a teoria, por isso a narrativa recupera e valoriza, de forma viva, a ação do professor. Neste sentido, nos auxiliou a compreender, especificamente na educação, a narrativa como uma forma potente de recuperar a trajetória profissional, as permanências e mudanças, avaliar as TRANS-, "através"+ FORMARE, "dar forma" para a ação pedagógica, numa abordagem qualitativa, para a cultura digital.

Partimos, inicialmente, de Brown e McIntyre (1986, p. 75) que nos permitiu entender que as narrativas produzem sentido, pois são histórias de situações, experiências vividas (*habitus*, Bourdieu, 1983) ou, como o autor chama "eventos", que merecem reflexão. Portanto, ao usá-las, numa pesquisa, tornam-se dados coletados e devem assumir as sequências das análises de pesquisa. Por sua vez, Brooks (1984) acredita que a necessidade de narrar advém do desejo de encontrar um sentido para os eventos, de modo a tentar descobrir quem são e para onde vão os pensamentos e as situações narradas. Neste sentido, entendemos Brooks (1984) quando afirma que as narrativas nos dão o caminho na busca das fontes e teorias, partindo do que nelas se revelam.

Clandini e Connelly (1996) delimitaram-nos os elementos que constituem os estudos de narrativas, o primeiro elemento a *experiência*, que nos convida, a partir de Dewey (1976, 1980, 1984), a possibilidade de se estudar a educação relacionando-a a si própria. Ou seja, aprendemos por meio da educação, no contato epistêmico direto com o se apresenta a uma fonte cognitiva das informações. Portanto, a narrativa do pesquisador assume as faces da pesquisa de forma a trazermos, conforme Clandinin e Connelly (2011, p.81) permitem nos entender que a "experiência ser parte integrante da experiência". Para tanto, a cultura digital lança mão para trazer, no contexto atual, as experiências profissionais e formativas, que foram consolidadas em outra dimensão cultural pelas narrativas dos professores é fundamental, também, nesse contexto digital, e, com isso, faz-se o contraponto necessário com as narrativas dos alunos nas redes sociais e com os elementos presentes em seu cotidiano que são produto da cultura digital, nesse processo o *habitus* puramente analógico é questionado e a TRANS+FORMAÇÃO da práxis se inicia. Para tanto, faz-se necessário observar que numa releitura crítica Clandinin e Connelly (2011) suas óticas e nuances podem integrar-se ao contexto da cultura digital atual e, com isso, provocar métodos que orientem novos rumos de pesquisas que são norteados pelas narrativas, também, em ambiências virtuais.

Cabe destacar que o segundo elemento, *o tempo*, é a experiência da passagem das memórias e a contemplação do futuro. De acordo com Dewey (1979), a relação entre passado e futuro pode ser mais ou menos ativa ou passiva. É uma distinção que torna possível a reflexão e a reconstituição dos eventos graças a uma narrativa, deliberadamente, repleta de historicidade, na qual o professor se percebe nos contextos

educacionais em que atua. Para Clandini e Connelly (1996), a concepção que Dewey (1979) traz acerca do tempo é a continuidade das ações e das situações com o sentido que a experiência exige. Lembramos que não há experiência sem a noção de continuidade. Por isso, recorremos a Dewey (1984) quando nos delimita as modificações que se produzem nas experiências e as influências anteriores a ela. A continuidade, portanto, é marca da narrativa e tem seu ritmo delimitado pelo tempo. O elemento tempo coloca em questão as permanências diante de mudanças necessárias da práxis pedagógica.

O terceiro elemento que trazemos, seguindo as concepções de Clandinin e Connelly (2011), em nossas pesquisas é *o saber da experiência*, que podem passar por sujeitos, podem estar distantes das teorias educacionais, ou autobiografias de professores. Sabemos que cada narrativa traz uma história, um caminho ou vários de aprendizagem e o repensar *o saber da experiência*, a partir do que já existia de outras experiências. Para Dewey (1976, 1980, 1984), a experiência tem natureza social. As pessoas são a composição dialética do individual e do social e é essa composição que caracteriza a linguagem a ser analisada nas narrativas e os elementos trazidos do saber da experiência são valorizados de forma crítica, como exige a curadoria de conhecimento somente assim é possível entender cada história e atribuir valor.

O quarto elemento constituinte da narrativa é a *reflexão e deliberação*, em que Clandini e Connelly (1996), nos dão a perspectiva da narrativa como um método. Enquanto a deliberação representa o entendimento das observações passadas, a reflexão representa a preparação para o futuro. Os autores afirmam que a reflexão e a deliberação são métodos que vão e vêm no tempo e que uma narração produz a coerência, mas não produz a certeza. Nesse elemento emerge a importância da curadoria do conhecimento para, a partir de todos os elementos da narrativa, refletir e construir possibilidades de novos conhecimentos.

Com estes quatro elementos trilhamos os caminhos do uso das narrativas como método de pesquisa, contribuindo para a tomada reflexiva dos sujeitos que estão inseridos no contexto e na cultura escolar. A subjetividade em forma de narrativa permite ao sujeito ou sujeitos compartilhar as histórias de vida e, como Moraes (2000, p.81) nos lembra a narrativa “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”. A narrativa como método de pesquisa e no processo de formação recupera a historicidade dos contextos escolares nos quais os professores atuaram durante sua trajetória e como sua práxis foi contaminada ou não pela cultura digital.

No que tangem às narrativas digitais, com as quais temos tratado, na vertente da pesquisa-formação, temos acompanhado com nossos orientandos desde as autobiografias, que exigem a atenta leitura de pares, de modo a observar a subjetividade e qualquer desvio de conduta científica que a paixão possa trazer à escrita. Camas e Brito (2017) em suas pesquisas também têm trilhado caminhos com cartas narrativas que trazem as histórias dos sujeitos pesquisados de forma a percorrermos a experiência

realizada, o tempo delimitando a ação reflexiva necessária dos sujeitos respondentes acerca da experiência passada, a presente e a prospecção futura que propicia aprendizagens, concordando com Sousa e Cabral (2015, p.156).

“reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva, permitindo a esses profissionais do ensino a revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente”.

As narrativas usadas como método de pesquisa na área da educação tem sido um caminho de via dupla, pois além de nos oferecer um diverso material para análise, tornou-se também um instrumento de reflexão individual e coletiva dos professores em seu processo de formação e TRANS+FORMAÇÃO da práxis como exigência da cultura digital e de valorização das experiências passadas, *habitus*, para novas percepções e ações como foi representado na figura 1 o ciclo de pesquisa educacional por meio da curadoria.

### **Considerações finais**

O campo da pesquisa, na área da educação, é marcado por métodos que acompanham os caminhos fenomenológicos e narrativos. Desse modo, com a proposição de investigar os fenômenos da escola, seus sujeitos multifacetados, nossas perspectivas analíticas foram se expandindo para novos territórios metodológicos e pedagogias contemporâneas que tentam acompanhar as mudanças impulsionadas pela cultura digital.

Por meio das narrativas docentes, mapeadas e desenvolvidas criticamente nas pesquisas educacionais, propomos repensar a práxis pedagógica como curadoria de conhecimentos, mediada por recursos digitais, mas que tenham significado social.

Sendo assim, ao retomarmos o objetivo desse ensaio, que era o de acompanhar e documentar o processo de formação de professores por meio das discussões acerca da metodologia de pesquisa para a educação no contexto da cultura digital. Objetivamos lançar mão da concretude do potencial das narrativas na construção da pesquisa no campo educacional, como uma práxis reflexiva contínua e como uma práxis metodológica. Nesse sentido, houve a preocupação científica em denotar que tal viés não se esgota, considerando que atualmente consegue possibilitar inúmeras dimensões desta discussão.

Ao tratarmos de questões do campo da metodologia da pesquisa em educação e suas implicações frente à cultura digital, podemos considerar que a cada pesquisa novos delineamentos científicos foram tomando corpo e, no desenvolvimento das pesquisas nos grupos de estudos e pesquisas, acabamos por descortinar o imbricamento entre prática-teoria-prática. Diante disso, ao tratar especificamente de nossas preocupações científicas, como a ação metodológica, ressaltamos que todos os conhecimentos discutidos nestas dimensões podem corroborar para a produção de sentidos ao fazer pesquisa, principalmente na formação crítica para o exercício da docência em tempos que buscamos, freneticamente, defender princípios democráticos, dialógicos e que realmente reflitam a prática educacional, seus desafios, anseios e problematizações.

## Referências

- Almeida, M. E. B. De (2018). Apresentação. In: Bacich, L. Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Atkinson, P. (1997). *Narrative Turn or Blind Alley?* *Qualitative Health Research* 7(3)p.325-344.
- Bachelard, G. (2005). *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- Bhargava, R. (2009). *Manifesto for the Content Curator: the next big social media job for the future?* Recuperado de: <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifesto-for-the-6-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html>
- Bhargava, R. (2011) *The five models of Content Curation*. Recuperado de: <http://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>.
- Bourdieu, P. (1983). Esboço de uma teoria da prática, pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). *Bourdieu* (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1986). How do teachers think about their craft? In M. Ben-Peretz, Bromnie, R e Halkes, R. Lisse, Swets and Zeitlinger (eds.), *Advances of research on teachers thinking*. Havard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Havard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1987). *Life as narrative*. *Social Research* 54(1): 11-32.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Havard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry* 18: 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Havard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70, Lisboa.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Knopf, New York.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J., e Connelly, F. M. (1987). On narrative method, biography, and narrative unities in the study of teaching. *Journal of educational thought* 21(3) 130-139, 1987.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cunha, Renata Cristina da. (2014). *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês*. 2014. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Corrêa Saad, E & Bertocchi, D. (2012). O Algoritmo Curador: o papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. *XXI Encontro Anual da Compós*, Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado de:

[http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2852/Elizabe th%20Saad%20Corr%C3%AAa.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2852/Elizabe%20Saad%20Corr%C3%AAa.pdf?sequence=1).

- Cortella, M. S. & Dimenstein, G. (2015). *A Era da Curadoria: o que importa é saber o que importa!* (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papirus 7 Mares.
- Dewey, J. *Experiência e Educação* (1976). São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. *Democracia e Educação* (1979). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1980). *Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral*. São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (1984). From Absolutism to Experimentalism In: *The Later Works, 1925-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fofonca, E.; Fischer & M. Esteche, Z. (2016). O redimensionamento da organização didática em AVA por meio da metodologia de curadoria de conhecimento: uma experiência com formação de professores em EAD. *Simpósio Internacional de Educação a Distância*. São Carlos, SP: UFSCar. Recuperado de: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1364/943>
- Fofonca, E. & Camas, N. P. V (2019). A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. *Revista Intersaberes*, v. 14, n. 31., Curitiba. p.1-13. Recuperado de: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/7/414326>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. *Estudos Avançados*, 15 (42), 259-268. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>.
- Gatti, B. A. (2012). Construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abri. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315> >
- Gonçalves, Ó. (2000). *Viver narrativamente. A psicoterapia como adiectivação da experiência*. Quarteto, Coimbra.
- Gonçalves, Ó. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Quarteto, Coimbra. Instituto de Tecnologia Social. *FabLab Livre* São Paulo. Recuperado de: <https://fablablivresp.art.br/> >.
- Instituto de Tecnologia Social. *FabLab Livre* São Paulo. Recuperado de: <https://fablablivresp.art.br/> >.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis [OnLine]: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. [On Line]: <http://www.iing.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- McAdams, D. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321. Retrieved January 15, 2020, from [www.jstor.org/stable/1448813](http://www.jstor.org/stable/1448813)

- Mccotter, S. (2001). The Journey of a beginning researcher [OnLine]: The Qualitative Report. <http://www.nova.edu/QR> 6(2) p.1-17. Rede de Tecnologia Social. (2019). Documento Constitutivo da Rede de Tecnologia Social. 2005. Recuperado de: <<http://www.rts.org.br/rts/a-rts/historico>>.
- Moraes, A.A. de A. (2000). Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas. Riessman, C.K. 1993. Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series, N. 30. Newbury Park, CA: Sage.
- Sousa, M.G.daS. & Cabral, C.L. de O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Revista Horizontes. V.33, nº 2: 149- 158, jul/dez 2015.

