

Coleção
Inovação
Didática

Márcia Ambrósio

coordenadora
Márcia Ambrósio

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS

autobiografia e autoetnografia
de uma professora universitária

VOLUME 1

 pimenta
cultural

Coleção
Inovação
Didática

Márcia Ambrósio

coordenadora
Márcia Ambrósio

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS

autobiografia e autoetnografia
de uma professora universitária

VOLUME 1

pimenta
teatinho

2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A496g

Ambrósio, Márcia -

A Guardiã de memórias: autobiografia e autoetnografia de uma professora universitária / Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Coleção Inovação Didática. Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-149-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-149-9

1. Investigação-memória. 2. Autobiografia. 3. Autoetnografia.
4. Saber docente. 5. Narrativa Docente. I. Ambrósio, Márcia.
II. Título.

CDD: 923.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Autobiografia - Memória

II. Narrativa Docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Márcia Ambrósio
Tipografias	Acumin, Bebas Neue Pro, Belarius Poster
Revisão	Márcia Ambrósio
Autora	Márcia Ambrósio

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

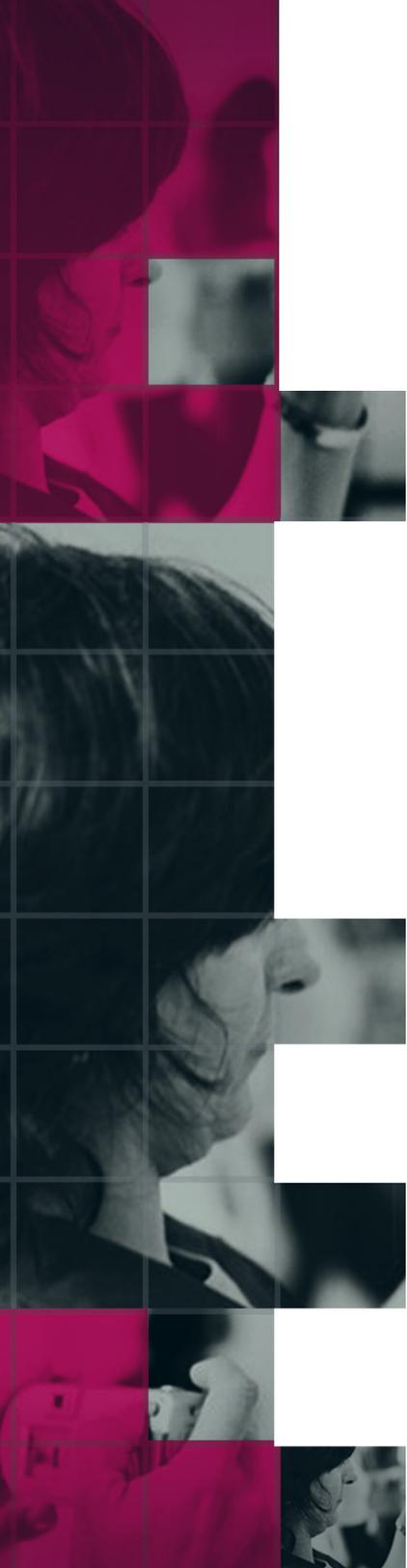
Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS



*A vida não é aquela que vivemos,
mas sim a que recordamos e a
maneira como a recordamos para
contar (García Márquez, 2003, p. 5).*

SUMÁRIO

Apresentação duas Coleções:

Inovação didática e Formação docente *online*.....13

Coleção 1:

Inovação didática13

Síntese da Coleção Inovação Didática..... 15

Coleção 2:

Formação docente *online*.....16

Advertência 1:

O desafio de traduzir o indizível18

Advertência 2:

A tecitura da experiência docente na universidade.....19

Acessibilidade e leitura adicional..... 19

Convite à exploração da obra..... 19

PREFÁCIO

Dagmar de Mello e Silva

Narrativas (auto)biográficas:

práticas autorais de saber, sentir e exercitar da docência20

Apresentação da obra.....22

Tudo no mundo está dando respostas;

o que demora é o tempo das perguntas.....24

CAPÍTULO 1

Por que pesquisar a própria prática docente?	27
Contextualizando o objeto de pesquisa.....	28
Disciplina de pesquisa qualitativa e uso de portfólio com instrumento de avaliação	30
Motivação para usar o portfólio na disciplina de Didática	32
Critérios usados para definir a experiência didática como objeto de investigação	33
Questões de estudo e objeto de análise.....	35

CAPÍTULO 2

Projeto de tese:

uma *aventura* que se desenvolve a partir
da pessoa, da estudante e da docente
que fui aprendendo a ser

37

Das narrativas de ensino
às narrativas e pesquisa.....

39

Uma história que começa
nos movimentos religiosos
desde a infância

41

Das ações libertadoras como líder
religiosa às estratégias da docente

43

CAPÍTULO 3

A professora, seu saber e sua pesquisa.....

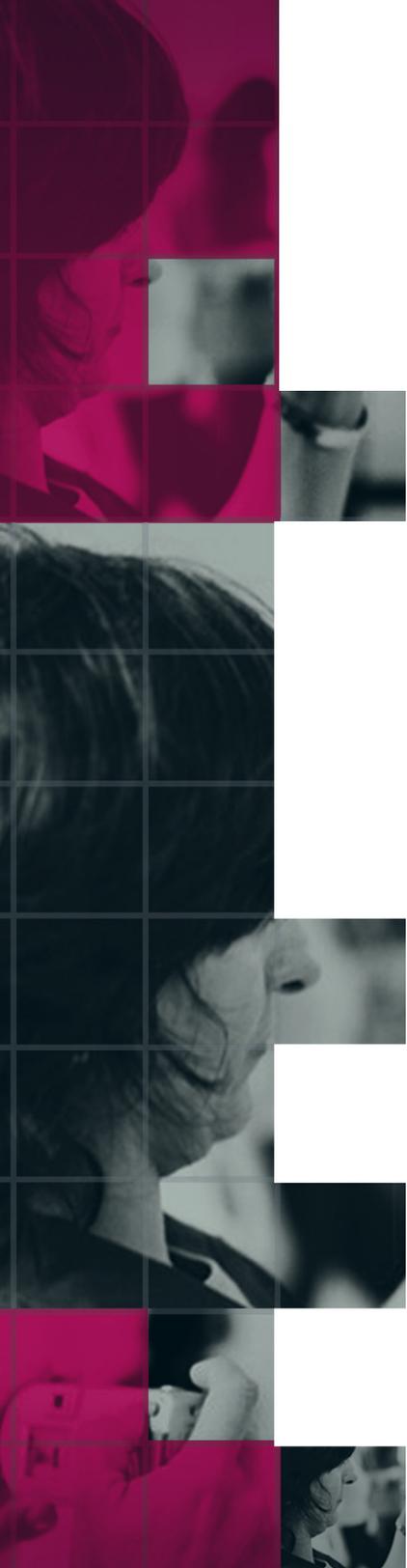
46

Das narrativas de ensino
às narrativas de pesquisa.....

47

Sujeitos e Contexto.....

51



Abordagem metodológica	52
Problematizando a escolha metodológica	54
Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	57
(Re)visitando a prática docente	58

CAPÍTULO 4

Narrar e fotografar uma experiência de ensino e de pesquisa.....	61
Narrando uma experiência de ensino.....	62
A fotografia da aula.....	63

CAPÍTULO 5

Análise documental e grupo focal	69
(Re)visitando a prática educativa: um olhar discente por meio do grupo focal	70
Desenvolvimento da técnica do grupo focal	76
Os discentes: critérios de escolha	78
Nuno Arcanjo.....	79
Sidney R. S.....	80
Wagner P. J.	81
Bruno A.....	82
Cíntia R.A.....	82
Entre(Cruzando) os dados da pesquisa.....	83

Conclusões	84
O Curso da vida.....	84
En(Cenando) o Curso da vida	85
A Guardiã de memórias: da resistência à flexibilidade	88
Convite ao(à) leitor(as).....	91
Leitura do volume II: Fotografia da aula: visualidades de uma <i>didática</i> legal	91
Indicação de Leitura.....	92
Dossiê: Mulheres brasileiras: pesquisadoras marcantes na formação de professores na contemporaneidade.....	92
Referência	92
Referências.....	93
Obras da Coleção Práticas Pedagógicas - UFOP (Imagens e QR codes).....	100
Sobre a autora	106
Sobre a prefaciadora	108
Índice remissivo.....	109

APRESENTAÇÃO DUAS COLEÇÕES:

INOVAÇÃO DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE *ONLINE*

As reflexões sobre a prática docente no ensino superior são articuladas por meio de duas Coleções: *Inovação didática* e *Formação docente online*.

COLEÇÃO 1: INOVAÇÃO DIDÁTICA

A primeira Coleção, intitulada *Inovação didática*, consiste em quatro Volumes que conectam a profissão docente e sua formação por meio da perspectiva de narrativas autobiográficas, o emprego de estratégias didáticas inovadoras, o estabelecimento de relações pedagógicas dialógicas, a implementação de avaliações diferenciadas, o desenvolvimento de projetos de trabalho, a utilização de portfólios, a exploração de visualidades, a prática de autorregulação e a aplicação de tecnologias digitais. Essas inovações são fruto dos resultados da tese, *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docentes e discentes*, defendida em 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais.

VOLUME 1:

A Guardiã de memórias: autobiografia e autoetnografia de uma professora universitária

Esta obra apresenta uma análise etnográfica da experiência docente, reconfigurada como investigação-memória. A autora, por meio da análise de fotografias, registros discentes e grupos focais, aprimora os dados, conectando-os às memórias dos alunos. Nesse contexto, o processo avaliativo e a relação pedagógica impulsionam a criação de portfólios de aprendizagem, que emergem como ferramentas avaliativas muito significativas. Tais processos educativos delinearão o foco teórico da tese da autora, agora materializada neste Volume.

VOLUME 2:

Fotografias da aula: visualidades de uma didática *legal*

O segundo volume, *Fotografias da aula: visualidades de uma didática legal*, centra-se no uso da fotografia como um instrumento pedagógico expressivo, capaz de capturar, revelar e eternizar momentos significativos do processo educativo da disciplina Didática da Licenciatura, na Faculdade de Educação da UFMG. Propõe uma pedagogia visual que valoriza o afeto e o encantamento, visando uma educação mais humana e significativa.

VOLUME 3:

A fotonovela tempo de despertar: a universidade e o elemento colorido

Esta obra baseia-se em uma fotonovela criada pelos(as) estudantes, que empregam tecnologias emergentes e expressões artísticas para explorarem a interação entre os(as) professores(as)

e os(as) estudantes, ao mesmo tempo que criticam o sistema de avaliação excludente das universidades. De maneira descontraída e irreverente, a obra apresenta personagens com figurinos extravagantes, incluindo coroas marcadas com siglas acadêmicas e símbolos das válvulas de escape utilizadas pelos estudantes em um ambiente opressor. A rigidez acadêmica é personificada pela caricatura da professora, apelidada de *PhDeusa*. Em contraponto, o *Elemento Colorido*, vestido com roupas vibrantes, realça esse contraste visual e instiga o leitor à reflexão acerca da necessidade de transformar as universidades em espaços mais acolhedores, inclusivos e inovadores.

VOLUME 4: A avaliação e o uso do portfólio no ensino superior: revelando didáticas diferenciadas

O quarto volume, *A avaliação e uso portfólio no ensino superior: revelando didáticas diferenciadas*, apresenta a interação entre narrativas docentes e produções discentes. Explora metodologias ativas possibilitadas pelos projetos de trabalho e o uso de múltiplas linguagens. A avaliação, baseada em uma relação pedagógica dialógica, é documentada nos portfólios dos estudantes, com ênfase na fotografia e na criatividade docente como elementos-chave. Ademais, reflete sobre estratégias que enriquecem a experiência educacional, sugerindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas nas licenciaturas, orientadas para a criatividade e inovação.

SÍNTESE DA COLEÇÃO INOVAÇÃO DIDÁTICA

Estes Volumes investigam experiências transformadoras no processo de ensino-aprendizagem e abordagens únicas de avaliação, com especial atenção à modalidade presencial, integrando diversas tecnologias e inovações pedagógicas.

COLEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE *ONLINE*

Esta segunda Coleção abrange quatro Volumes, aprofundando os temas introduzidos anteriormente. Concentra-se nas disciplinas do Curso de Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), realizadas à distância. O conteúdo destaca resultados de pesquisas conduzidas durante meu estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona (2018-2019), além de reflexões baseadas em dados empíricos das disciplinas *Profissão e Formação Docente*, *Tendências da Pesquisa em Educação* e *Seminário de Pesquisa*, abrangendo as turmas ofertadas em 2014, 2017 e 2022.

VOLUME 1: Profissão e formação docente *online*: uma pedagogia orientada para aprendizagens significativas

Este volume narra práticas pedagógicas inovadoras, criativas e orientadas para aprendizagens significativas *online*, implementadas na UFOP. Detalha nossa abordagem de trabalho, a mediação tecnológica e a execução em ambientes virtuais, examinando os processos e resultados dessas disciplinas por meio de uma análise qualitativa longitudinal. Os resultados enfatizam a sinergia entre professora e estudantes, a diversidade de metodologias e a importância da reflexão crítica, contribuindo positivamente para o processo educacional ao reduzir a evasão, aumentar a interação *online* e promover um rico desempenho acadêmico.

VOLUME 2:

Pesquisa qualitativa em educação: arte, liberdade criativa e rigor metodológico

Abre-se com reflexões sobre as inspirações por trás da obra, destacando a paixão por exploração e descoberta. Considera a pesquisa uma prática social e artística, rica em ética e estética. Discute as atitudes de inquietação e quietude no processo de investigação. Inclui exemplos de TCCs do Curso de Práticas Pedagógicas da UFOP, homenageando a Professora Inês Assunção de Castro Teixeira pelo seu legado inspirador.

VOLUME 3:

TCCs e a Pedagogia do Encontro: saberes de Professoras-cursistas *online*

Este Volume reúne mais de 50 resumos expandidos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Especialização em Práticas Pedagógicas. Nele, são apresentadas as investigações realizadas por nossas Professoras-cursistas em diversos gêneros acadêmicos, como artigos, monografias, relatos de experiência e produções audiovisuais. A interação interdisciplinar entre as professoras-cursistas, a coordenação do curso, a coordenação de TCC e os(as) orientadores(as) propiciou um intercâmbio de feedbacks valiosos, fomentando melhorias e promovendo o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

VOLUME 4: ePortfólios e plataformas digitais na universidade: aprendizagens, criatividade e desafios

Esta obra explora o uso inovador de ePortfólios como ferramentas de avaliação, baseando-se em pesquisa longitudinal. Analisa o impacto dos ePortfólios na experiência educativa, destacando sua capacidade de promover metacognição, autorregulação e criatividade, apesar dos desafios tecnológicos e pedagógicos e da persistência de práticas avaliativas mercantilizadas e neoliberais.

ADVERTÊNCIA 1: O DESAFIO DE TRADUZIR O INDIZÍVEL

Em *A Aula* (1978), Roland Barthes sustenta que a escrita é um esforço para capturar o indizível, representar o real e incentivar a reflexão. Examina a essência da linguagem e da literatura, criticando as estruturas de poder estabelecidas no meio acadêmico e questionando as noções tradicionais de autoridade docente. Ele advoga por um modelo de ensino que seja inclusivo, enfatizando a importância da participação ativa dos estudantes na cocriação do conhecimento. A significância da obra reside na sua abordagem pioneira à semiótica, apresentando a linguagem simultaneamente como um veículo de representação e um sistema de significados culturalmente estabelecidos. Dessa forma, Barthes estimula uma reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, a dinâmica entre professor e aluno, e o papel da universidade na sociedade contemporânea. Para ele, a educação deve ser vista como um ato de liberdade criativa, caracterizando o conhecimento como um processo aberto, dinâmico e colaborativo.

ADVERTÊNCIA 2: A TECITURA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

O termo *tecitura grafado com "c"*, é empregado no sentido de entrelaçar ideias, análises de fatos, temas e questões, é utilizado para construir argumentos e conclusões acadêmicas, técnicas e/ou científicas (Instituto Euclides da Cunha, 2019).

A tecitura das vivências docentes e discentes emerge como um meio poderoso de expressar experiências, reflexões e aprendizados, convidando os(as) leitores(as) a mergulharem nas narrativas entrelaçadas por docentes e discentes. Este entrelaçamento vai além de uma construção narrativa, configurando-se como um exercício de análise e reflexão de natureza acadêmica.

ACESSIBILIDADE E LEITURA ADICIONAL

Para um aprofundamento nessa pesquisa inovadora, incentivamos o acesso ao texto completo da tese, disponibilizado por meio de *QR Codes* no final do Capítulo 1.

CONVITE À EXPLORAÇÃO DA OBRA

Convidamos você, leitor(a), a nos acompanhar nesta jornada exploratória por meio dos próximos Volumes, que incentivam a transformação dos espaços educacionais e promovem um diálogo contínuo entre teoria e prática. Esses oito Volumes dialogam com outras obras da Coleção Práticas Pedagógicas, com conteúdo sintetizados acessíveis via *QR code* ao final deste volume.

PREFÁCIO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PRÁTICAS AUTORAIS DE SABER, SENTIR E EXERCITAR DA DOCÊNCIA

Dagmar de Mello e Silva

Na década de 1930 e 1940, o filósofo Walter Benjamin analisou as mudanças estruturais ocorridas na modernidade, decorrentes das transformações nos meios de produção material. Essas mudanças impactaram diretamente a vida humana e foram acompanhadas por avanços tecnológicos que modificaram nosso *sensorium*, exigindo novos modos de percepção (*aisthesis*) visual e temporal. Benjamin alertou sobre a *pobreza da experiência* (*Erfahrung*) e o declínio das narrativas como consequências dessas mudanças. Segundo ele, a transmissão histórica estava intrinsecamente ligada à memória coletiva. Narrar estava diretamente associado a uma forma de transmissibilidade característica da “experiência que passa de boca em boca”, e a figura do Narrador trazia traços de uma oralidade memorialística intergeracional.

A narração, portanto, era vista como a arte de *dar conselhos*, na qual o narrador produz uma experiência cuja força reside na capacidade de deixar para o outro a continuidade da história. A experiência com a narrativa era, assim, generativa, libertando a história de explicações e deixando para o interlocutor a liberdade de reconstituí-la.

Neste contexto, eu diria que Márcia Ambrósio, em sua obra, resgata essa força narrativa. Ao compartilhar suas experiências como docente, ela o faz como uma conselheira, alguém que tem algo a dizer

sobre sua vivência como professora de Didática no ensino superior. Ela não impõe um juízo de valor ou um caminho a ser seguido, mas apresenta suas experiências como possibilidades para que outros docentes construam suas próprias experiências a partir do intercâmbio entre narrador e leitor.

Estou cada vez mais convencida de que as pesquisas narrativas, especialmente aquelas que abordam histórias de vida ou narrativas (auto)biográficas, representam uma alternativa ao modelo racionalista asséptico herdado pelas Ciências Humanas da Ciência Moderna. Talvez as narrativas sejam uma resposta viável aos dilemas impostos pela subjetividade humana em nossas pesquisas. Isso implica assumir uma postura estética e política na pesquisa que, seguindo Benjamin, prescinde de explicações, promovendo a emergência de uma sensibilidade que se manifesta não por verdades absolutas, mas por efeitos, possibilitando uma experiência impactante. Essa abordagem, como um conselho na perspectiva de Benjamin, oferece ao outro a possibilidade de ressignificações e continuidade dos conhecimentos transmitidos.

Assim, a obra apresentada se oferece como compartilhamento de uma experiência docente que se afasta de prescrições sobre *como fazer*, e nos remete a ações próprias. Em diálogo com nossas vivências, cria espaços e tempos para práticas autorais de saber, sentir e fazer, abrindo caminhos para exercícios inventivos na docência.

Se houvesse uma palavra para definir esta obra, seria *dispositivo*, no sentido deleuziano de um novelo multilinear cujas linhas, de diferentes e ricas texturas, não confinam nem delimitam, mas apontam para diversas direções.

É isso que Márcia Ambrósio faz ao compartilhar generosamente os saberes de sua experiência docente. Ela nos permite ver sem a intenção de nos direcionar a um modo específico de ver. E não seria este o verdadeiro papel de um mestre? Abdicar da mera instrução para construir pontes?

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Nesta obra, *A Guardiã de memórias: autobiografia e autoetnografia de uma professora universitária*, explora-se as estratégias de pesquisa delineadas na tese *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docentes e discentes*. A implementação prática dessas estratégias é demonstrada por meio dos métodos empregados para analisar os dados na composição da tese, recorrendo à tecitura das memórias da professora e de seus estudantes. A narrativa começa com a contextualização do objeto de estudo, sublinhando a importância de se compreender o contexto em que se insere a pesquisa. As aulas da disciplina de Didática, na Licenciatura, são examinadas como espaços de construção do conhecimento, ressaltando a relevância desse ambiente para o progresso da investigação. *Por que investigar nossa própria prática?* Esta pergunta essencial suscita reflexões sobre as aulas de Didática, tratadas como pontos de partida para a pesquisa. Adicionalmente, a autora reflete sobre sua experiência docente, mergulhando em considerações sobre o escopo do estudo e o objeto de análise, o que proporciona uma orientação precisa aos objetivos da pesquisa.

Ademais, a abordagem metodológica autoetnográfica, que, por outro lado, estende a análise autobiográfica ao vincular experiências pessoais a contextos culturais, sociais e políticos mais amplos, é meticulosamente discutida. Logo, documentamos nossas experiências pessoais, mas também analisamos como essas experiências se interseccionam com práticas culturais e sociais. Para tanto, dedicamos-nos em uma discussão acerca da seleção metodológica, destacando a necessidade de questionar as decisões tomadas. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados, como grupos focais, fotografia e análise documental, são expostos, e a prática docente é reexaminada por meio da narrativa de uma experiência de ensino, tornando-se ponto de

partida para a pesquisa. A perspectiva discente é inserida via grupos focais, permitindo uma visão abrangente da prática educacional.

O texto explora também os sujeitos de contexto envolvidos, enfatizando o projeto de tese como uma jornada que emerge da pessoa, da estudante e da docente que desta obra autora se tornou. A formação doutoral é discutida, considerando influências religiosas desde a infância até as estratégias adotadas pela autora na prática docente. A experiência de formação e sua institucionalização são abordadas, ressaltando o trajeto até a pesquisa da própria prática, desde as aulas de Didática até o projeto de pesquisa. A seleção dos(as) discentes foi criteriosamente analisada, revelando os nomes de Nuno Arcanjo, Sidney Robson Santana, Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho Nicácio, Bruno Aguiar e Cíntia Rodrigues de Almeida. Cada um destes estudantes contribui significativamente para a compreensão das experiências da docente e discentes, desvendando a complexidade e a riqueza das perspectivas educacionais partilhadas. O texto proporciona uma perspectiva integral da prática educacional, incorporando o ponto de vista dos(as) estudantes e esboçando o projeto de tese como uma trajetória pessoal e profissional.

O leitor e a leitora são convidados(as) a mergulhar em uma metodologia que engloba tanto as narrativas de ensino quanto de pesquisa, realçando a interligação entre pesquisa educacional e prática pedagógica. Destaca-se a importância da investigação no contexto profissional docente, introduzindo uma perspectiva inovadora sobre o trabalho pedagógico, suas implicações avaliativas e o potencial transdisciplinar da Pedagogia da Divergência. Este trabalho não apenas investiga o desenvolvimento metodológico de uma tese que evolui de narrativas de ensino para pesquisa, mas também examina a gestão das aulas, a dinâmica pedagógica e seus efeitos nas práticas avaliativas. Estimula aprendizagens inovadoras, fomentando a criatividade e a autorregulação. Os resultados específicos serão apresentados nesta obra e nos volumes 2, 3 e 4 e, ao final, oferecem ao leitor a oportunidade de explorar os resultados da pesquisa em profundidade.

TUDO NO MUNDO ESTÁ DANDO RESPOSTAS; O QUE DEMORA É O TEMPO DAS PERGUNTAS

Na obra intitulada *Memorial do Convento*, Saramago (1982), revela um princípio essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para a pesquisa ao afirmar que, no universo, as respostas estão sempre disponíveis; o desafio reside em respeitar o tempo necessário para a formulação de perguntas apropriadas. (Ambrósio, 2023a, p. 20 *apud* Magda Soares, 1995). Na Figura 1 representamos esta ideia:

Figura 1 - A importância da pergunta para pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Esta perspectiva destaca a importância de um questionamento criterioso como fundamento do conhecimento, evidenciando que a jornada do saber inicia-se na formulação de perguntas. Assim, a pesquisa educacional é movida pela busca constante por questionamentos que levem a novas indagações e ao aprofundamento sobre o objeto de conhecimento. Este processo enfatiza o intervalo entre o surgimento do questionamento e a obtenção da resposta como um período fértil para o desenvolvimento intelectual e a geração de novos conhecimentos. A seguir, são listados alguns eixos centrais do processo de investigação:

1. a consideração da resposta como um campo propício ao desenvolvimento intelectual e à inovação do conhecimento;
2. a ênfase na importância da paciência e da perseverança durante o processo de pesquisa;
3. o reconhecimento de que “tudo no mundo está dando respostas; o que demora é o tempo das perguntas” serve como um lembrete da necessidade de maturação das questões, essencial para aprofundar a pesquisa educacional.

Portanto, a pesquisa transcende a busca por respostas, adotando uma abordagem educacional integral e socializadora. Esta valoriza a complexidade do processo de aprendizagem e promove o desenvolvimento de competências metacognitivas nos(as) estudantes, facilitando a criação de um ambiente educativo que estimule a criatividade, a reflexão crítica e a produção de conhecimento autêntico.

Em nossa tese, questionamos:

Como foram construídos conhecimentos e significados em um ambiente de ensino dialógico e participativo no ensino superior?

A investigação focou nas oportunidades formativas emergentes, nos novos entendimentos e no impacto reflexivo do portfólio no processo educativo.

Novas descobertas foram:

- A narrativa começa contextualizando o objeto de pesquisa, ressaltando a importância de compreender o ambiente educativo;
- Detalhamos a metodologia, destacando grupos focais, fotografia e análise documental como instrumentos de coleta de dados;
- Incorporamos a perspectiva dos estudantes, expandindo nossa compreensão da prática educacional;
- O planejamento dialógico promoveu uma didática diferenciada, enquanto os resultados evidenciaram a natureza dinâmica das relações entre professores e estudantes, revelando experiências únicas de socialização e aprendizagem;
- Os resultados sublinham a natureza dinâmica das relações entre professores e estudantes, revelando experiências únicas de socialização e aprendizagem.

As conclusões destacam o valor dos portfólios e da relação pedagógica reflexiva para o desenvolvimento de oportunidades formativas significativas.



1

**POR QUE PESQUISAR
A PRÓPRIA PRÁTICA
DOCENTE?**

Márcia, de onde vêm as inspirações para suas ideias didáticas inovadoras?

Essa pergunta provocativa foi feita pela Professora Maria Isabel Cunha durante minha qualificação. Tal indagação levou-me a aprofundar-me em uma metodologia de pesquisa caracterizada pela autobiografia e autoetnografia, influenciando assim a escrita da minha tese de doutorado até esta obra. Portanto, arquitetei a narrativa da tese, indo além da simples descrição de procedimentos metodológicos e incorporando a necessária reflexão crítica sobre meu crescimento pessoal e profissional.

O recente estudo de Cartaxo (2024) investiga a biografia e o legado acadêmico de Maria Isabel Cunha, carinhosamente chamada de Mabel, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, com um foco particular em suas reflexões acerca da formação de professores(as).

Os diferentes encontros que tive com Mabel, seja presencialmente, *online*, ou por meio da leitura de seus textos, trouxeram ricas fontes de experiências intelectuais e profissionais. Isso a torna uma referência importante em nossos cursos, na Universidade Federal de Ouro Preto, abrangendo ensino, pesquisa e extensão, e voltados para a formação em serviço e dos futuros educadores do Brasil.

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

No início da década de 2000, iniciei minha pesquisa de mestrado meio de um estudo de caso na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, integrante da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/PBH). Neste período, a instituição notabilizou-se pela adoção de práticas avaliativas inovadoras no Ensino Médio, contrapondo-se aos métodos avaliativos tradicionais. Conforme apontado por Rezende (2004), a participação ativa de docentes e

discentes em processos de reflexão crítica acerca das avaliações constituiu-se como um aspecto fundamental. A implementação de fichas de autoavaliação, preenchidas pelos alunos, instaurou um novo paradigma de corresponsabilidade no processo educacional. Tal metodologia foi gradativamente aplicada a outros níveis educacionais, ocasionando transformações significativas tanto nos procedimentos de avaliação quanto nos registros acadêmicos. Segundo Ambrósio, Dalben e Gomes (2024), uma diversidade de iniciativas pedagógicas inovadoras foi implementada em distintos estados brasileiros, induzindo mudanças na organização do tempo e do espaço escolar, nas dinâmicas professor-aluno, no currículo, nos processos de planejamento e na gestão democrática, bem como nos processos e resultados avaliativos, sob uma ótica inclusiva.

A Escola Plural caracterizou-se por um conjunto de ações inovadoras que envolveram professores, alunos e pais, visando à renovação do cotidiano escolar. Tais iniciativas basearam-se na elaboração coletiva de uma Proposta Político-Pedagógica singular para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Os princípios norteadores dessa proposta incluíram: a intervenção coletiva radical; a promoção da formação humana integral; a valorização da escola como espaço de vivência cultural; o incentivo à produção escolar coletiva; o reconhecimento das potencialidades educacionais dos recursos físicos e materiais; a garantia de continuidade educacional alinhada às distintas fases do desenvolvimento discente; o suporte à socialização adequada a cada ciclo formativo; e o estímulo à renovação da identidade escolar e profissional (Ambrósio, Dalben e Gomes, 2024, p. 47).

Esses princípios refletiram a política educacional municipal, almejando uma educação transformadora e inclusiva, atenta às necessidades individuais e coletivas dos estudantes e às demandas da comunidade escolar.

Vivi as transformações promovidas pela Escola Plural em múltiplas funções profissionais: como docente, gestora na regional

Barreiro de Belo Horizonte, integrante da equipe pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento Profissional (CAPP), membro da equipe executiva do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte e, posteriormente, como pesquisadora na UFMG. A documentação dessas mudanças nas práticas pedagógicas, realizada durante minha pesquisa de mestrado, enriqueceu minha visão sobre o planejamento, monitoramento e avaliação no contexto educativo de uma escola do 3º ciclo de formação, frequentemente referido como Ensino Médio. Este percurso profissional e investigativo transformou significativamente minha prática docente nos anos subsequentes, postura que persiste até o presente.

DISCIPLINA DE PESQUISA QUALITATIVA E USO DE PORTFÓLIO COM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Antes de concluir meu mestrado em educação, tive a oportunidade de me aprofundar no conceito de portfólios no ensino superior ao inscrever-me em uma disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação, da UFMG, focada em metodologia qualitativa e ministrada pela professora americana Jane Candy em 2001. Essa vivência foi crucial não apenas para enriquecer meus estudos sobre avaliação iniciados no mestrado, mas também para inspirar a aplicação dessa ferramenta e aprofundar o entendimento de sua utilização na educação. Observei atentamente a professora planejar e desenvolver o portfólio na disciplina, começando com uma discussão sobre o planejamento das aulas. Ela elaborou um diagnóstico inicial da turma e, em um acordo conosco, definiu o desenvolvimento do conteúdo e os objetivos. Explicou, então, como o processo avaliativo por meio do portfólio ocorreria, sendo este avaliado tanto qualitativa quanto quantitativamente por

nós mesmos. Logo, percebi que sua proposta se alinhava às concepções de avaliação de autores renomados, como Hadji (2001), Dalben (1998), Seldin (2004) e Perrenoud (1999), Villas Boas (2004) que defendem a avaliação como uma ferramenta de aprendizagem, em detrimento de sua visão como mero julgamento.

O uso do portfólio como instrumento de avaliação, quando adequadamente empregado, pode estimular uma interação enriquecedora entre docentes e discentes, além de fomentar uma conexão mais significativa destes com o conhecimento. Consequentemente, os portfólios que elaboramos deveriam conter, pelo menos, cinco das seguintes atividades, listadas pela professora e acordadas conosco durante a primeira aula, tais como:

- a. relatórios de observação, nos quais se explica o que e como observar, além de registrar e analisar as observações (Ambrósio, 2023b, p. 220);
- b. experimentação de diferentes tipos de entrevistas, identificando quem entrevistar (Ambrósio, 2023b, p. 220);
- c. realização de diferentes visitas de campo;
- d. elaboração de resumos de textos;
- e. desenvolvimento de projetos;
- f. composição de relatórios de pesquisa;
- g. implementação de grupos focais;
- h. análise do uso de fotografias na pesquisa (Ambrósio, 2023c; 2024b);
- i. redação de resenhas críticas sobre textos selecionados nas referências da disciplina.

É crucial destacar que as atividades sugeridas transcendiam a simples entrega de tarefas para aprovação na disciplina. A metodologia encorajava uma imersão profunda no aprendizado por meio da revisão contínua dos textos, propiciando a elaboração de versões sucessivas até a obtenção de resultados satisfatórios. Assim, a filosofia de avaliação que orientou a criação do portfólio adotou uma abordagem processual, investigativa e dinâmica, conforme sugerido por Rezende (2010) e Ambrósio (2013). Esta proposta de avaliação constituiu um elemento-chave do planejamento das aulas, incluindo processos de antecipação, monitoramento e feedback sobre as aprendizagens, o que está em plena sintonia com os autores mencionados, considerando a avaliação como um processo formativo essencial para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

MOTIVAÇÃO PARA USAR O PORTFÓLIO NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Na passagem compreendida entre os anos de 2003 e 2004, período em que exerci a função de professora substituta na disciplina de Didática, destinada aos cursos de licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), fui inspirada pela metodologia proposta por Jane Candy, conforme relatado anteriormente. Motivada por essa inspiração, sugeri a adoção de portfólios por parte de meus alunos. A análise detalhada tanto dos processos quanto dos produtos elaborados por mim e pelos(as) estudantes será exposta neste e nos subsequentes volumes da série *Inovação didática*.

Destaca-se, nesta obra, a concepção de que o processo educacional deve ser participativo, reflexivo e ininterrupto, salientando a importância da avaliação como eixo central do desenvolvimento humano e como instrumento a serviço das demandas educacionais.

CRITÉRIOS USADOS PARA DEFINIR A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A experiência nas aulas de didática, enriquecida pelas ideias pedagógicas adquiridas na *Escola Plural* e na pesquisa de mestrado, não visava inicialmente se transformar em objeto de pesquisa acadêmica para o doutorado em educação. Contudo, os resultados obtidos com as seis primeiras turmas motivaram uma observação mais aprofundada, incluindo registros, fotografias e o arquivamento de documentos.

Monitoramos cada etapa da experiência, envolvendo os estudantes no processo pedagógico e conscientizando-os de que a prática vivida poderia se transformar em uma pesquisa futura. Solicitamos autorizações escritas para utilizar seus trabalhos, depoimentos, fotografias e gravações em vídeo em publicações acadêmicas; todos concordaram, viabilizando a realização deste trabalho que evoluiu para um projeto de pesquisa e, por fim, nesta tese.

Três critérios foram fundamentais para definir a experiência didática como objeto de investigação:

1. a relação pedagógica entre docentes e discentes;
2. o envolvimento dos alunos com o curso; e
3. a adesão à proposta avaliativa – a construção dos portfólios de aprendizagens.

A experiência gerou diversas reflexões:

1. qual seria o principal desafio a ser enfrentado no processo de ensinar, aprender e avaliar no ensino superior?

2. na relação entre adulto (professor) e jovem/adulto (estudante), há uma preocupação em compreender os conjuntos de procedimentos didáticos, a organização da prática pedagógica acadêmica e sua influência no processo de aprendizagem?
3. os professores universitários estão preparados para estabelecer uma nova relação pedagógica e desenvolver práticas avaliativas investigativas e desafiadoras? Além disso, qual é a relevância de tanta teoria educacional distante das práticas escolares reais?
4. como ensinar de forma que efetivamente ocorra aprendizagem?
5. como ensinar futuros(as) professores(as) a compreender e realizar avaliações processuais?
6. como implementar uma avaliação que busca uma prática transformadora, contextualizada, negociada, elaborada e vivenciada dentro do processo didático?
7. a avaliação formativa é capaz de revelar o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem?

Essas indagações não apenas direcionam a pesquisa, mas também refletem a complexidade do ensino e a importância de uma abordagem reflexiva e crítica sobre a prática educativa. Assim, a pesquisa da própria prática se revela não somente como um meio de investigação acadêmica, mas também como um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional contínuo.

QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETO DE ANÁLISE

O objeto de estudo desta tese foi a relação pedagógica e as oportunidades formativas que surgem a partir da construção de portfólios de aprendizagem, incluindo as memórias da docente e dos discentes. A questão básica de pesquisa foi: *quais conhecimentos e significados são construídos em sala de aula durante a experiência da construção de portfólios de aprendizagem em um contexto de relação pedagógica dialógica e participativa?*

As perguntas secundárias incluíram:

1. quais oportunidades formativas são incorporadas na formação do professor que vivencia esta experiência?
2. quais novos sentidos, saberes e valores são apreendidos?
3. o portfólio, como instrumento de avaliação no cotidiano acadêmico, pode realmente favorecer a reflexão crítica dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem? A experiência gerou diversas reflexões:

A tese dialogou com as questões mencionadas e demonstrou que uma relação pedagógica de interestruturação do conhecimento pode promover novos valores avaliativos. Narrando a própria experiência e dialogando com as memórias dos estudantes, exploramos as construções vivenciadas no curso de didática pela professora e pelos discentes. Partimos da hipótese de que o processo de avaliação pode ser mediado em um espaço plural de múltiplas relações sociais, envolvendo a participação direta dos estudantes em um processo de autorregulação, por meio de uma variedade de métodos, estruturados por meio de relações dinâmicas entre os atores da prática docente.

Destacar a relação de interdependência entre docente e discente na ação pedagógica é uma maneira de afirmar que as relações estabelecidas podem ser de colaboração ou de confronto, de continuidade ou de ruptura, influenciando uma variedade de experiências singulares de socialização. Assim, buscamos revelar o significado e a importância das relações estabelecidas e das reflexões geradas pelo processo de autoavaliação.

Os objetivos da pesquisa foram:

1. explorar os limites e possibilidades do uso de portfólios de aprendizagem como prática avaliativa na formação de futuros professores;
2. identificar as aprendizagens adquiridas a partir de um processo de autoavaliação implementado pela construção de portfólios, como alternativa aos procedimentos formais de avaliação, como provas e testes;
3. analisar a participação dos estudantes na construção dos portfólios de trabalho, suas percepções sobre o próprio desenvolvimento e as reflexões que compõem os portfólios;
4. problematizar, explicitar e analisar as oportunidades formativas vivenciadas nas aulas durante o processo de elaboração dos portfólios de aprendizagem;
5. identificar a relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes em um processo avaliativo centrado na confecção de portfólios.



2

PROJETO DE TESE:

uma *aventura* que se desenvolve a partir da pessoa, da estudante e da docente que fui aprendendo a ser

Escrever sobre si mesmo é como entrar no palco; faz-se necessário, pois, conhecer os roteiros escritos para a peça, dialogar com o diretor e, ao mesmo tempo, adequar-se ao estilo de atuação dos(as) outros(as) atores e atrizes, o que se pode chamar de instrumentos de orientação. Numa relação íntima com conhecimentos específicos fundamentais, no que se refere às surpresas do ato de interpretar e às improvisações necessárias, um conjunto de saberes serão revelados anunciando o que favorece, ou estorva, durante a concretização da peça teatral. Numa analogia com uma apresentação teatral, a trajetória no Doutorado – da construção do objeto de análise à escrita da tese – levou-me à apreciação de algumas cenas, contradições, desafios, medos, encontros e desencontros durante o percurso.

Figura 2 - Da pessoa, da estudante e da docente que fui aprendendo a ser



Fonte: Rezende (2010); Ambrósio (2023),¹

1 Os sobrenomes Rezende (2010) e Ambrósio (2013) utilizados nesta página e nas subsequentes referem-se à mesma autora, que após 2013 passou a usar apenas o sobrenome Ambrósio em suas publicações.

DAS NARRATIVAS DE ENSINO ÀS NARRATIVAS E PESQUISA

Um palco polifônico foi montado, e uma tecitura coletiva e política foi sendo encenada, traduzida, mesclando práticas e teorias. Não busquei o óbvio: os discursos miméticos, reprodutores e triunfalistas. Ao contrário, lancei-me ao encontro dos acontecimentos, das experiências que sempre envolvem momentos de inércia, de recorrências convidativas a descobrir resistências, astúcias, sonhos que constituem os movimentos instituintes.

Figura 3 - O sentido formativo do Doutorado



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dentro de mim, essa memória transforma-me em uma mulher mais forte e libertária. O ato de perpassar por diferentes teorias e vivenciar diversas experiências tem-me permitido ser uma pessoa melhor e mais atenta aos detalhes que, muitas vezes, foram

insignificantes no mundo regido pela lógica capitalista. Destaco a importância da história de vida e do desenvolvimento profissional na construção da identidade, uma abordagem que Warschauer (2001) enfatiza, conferindo *status* teórico à experiência e à subjetividade. Essa perspectiva abre novas vias para a compreensão da formação docente.

Nesse contexto, o dossiê apresentado por Rausch, Tozetto, Barreiro e Mogarro (2024) sobre mulheres brasileiras que se destacaram na formação de professores na contemporaneidade revela-se de grande relevância. Inspirada por essas pesquisadoras e suas contribuições teóricas e metodológicas na área de formação de professores, fui fundamentando as articulações entre as dimensões pessoais e profissionais. Nóvoa (1995, p. 29) afirma a inseparabilidade dessas dimensões, ressaltando: “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”.

Logo, escrever sobre essa experiência é uma forma de transbordar ações docentes, revelar práticas, colocar-me em diálogo com outras pessoas e, ainda, desabafar as angústias da alma. É transformar o feio em belo e, às vezes, sentir-me impotente diante dele. É dar leveza às brutalidades que a falta de respeito à alteridade humana é capaz de produzir. É brincar com os desapontamentos humanos e, frequentemente, ter a capacidade e o conhecimento para transformá-los em possibilidades, em felicidades pessoais e profissionais. Se a vida deve ser vivida como uma brincadeira, a docência e a escrita devem, também, ser um convite à ludicidade.

Esta reflexão evidencia a jornada de reconhecimento e valorização da experiência pessoal e profissional do ofício de mestre(a), destacando a importância de desenvolvermos uma concepção de que valoriza tanto a teoria quanto a prática vivida.

UMA HISTÓRIA QUE COMEÇA NOS MOVIMENTOS RELIGIOSOS DESDE A INFÂNCIA

Sou a sétima filha de um casal que trouxe ao mundo dez filhos. Sou filha da liberdade, da alegria e das minhas vivências importantes, vivências que me constituíram como sujeito em ação, que age mudando o ambiente e é transformado por ele. Tive uma infância privilegiada, não por riquezas materiais, mas por muito amor, carinho e brincadeiras de rua. Brincava de todos os tipos de pique (esconde-esconde, altinhas, agachadinho), de cantigas de roda, de corrida, e fazia meus próprios brinquedos: bonecas de sabugo de milho, carrinho de rolimã, perna-de-pau, peteca, bolas de queimada, entre outros. Em meio à turbulência histórica dos anos de 1968 a 1980, havia um grande silêncio e uma capacidade infantil com o poder de instaurar a paz.

Figura 4 - Foto da Professora Márcia Ambrósio tirada na infância (1970)



Fonte: Álbum de família (arquivo pessoal).

Na Figura 4, está a única fotografia que tenho da minha infância, capturada na pracinha de Chalé. Nela, apareço com dois anos de idade, de pé em frente a uma árvore, vestindo um encantador vestido vermelho feito por minha mãe, adornado com um laço na cintura e complementado por sandálias brancas. A foto, em tonalidade sépia, confere-lhe um ar antigo e nostálgico.

Cresci ouvindo histórias contadas por meu pai e minha mãe, como *Chapeuzinho Vermelho e João e Maria*, todas recontextualizadas. Por intermédio dessas narrativas, via um caleidoscópio onde giravam brincadeiras, o canto dos anjos, a magia das sereias, o borbulhar das fontes, a energia das cachoeiras e o ralhar e perdoar das mães. Em Chalé/MG, a cidade onde nasci e vivi minha infância, a beleza da vida ainda brilhava em meu mundo infantil. Ali, cresci com o direito de viver em liberdade, sendo amada, brincando livremente e inventando minhas próprias brincadeiras e brinquedos. Risos e mais risos marcavam uma infância feliz, onde errava e aprendia a perdoar.

Na adolescência, vivi a esperança de poder mudar o mundo. Como catequista – atuando primeiro com crianças, depois com adolescentes, jovens e adultos –, empunhava uma luta conscientizadora/libertadora por meio da religião. Inspirava-me na Teologia da Libertação de Leonardo Boff (1982), acreditando que os seres humanos poderiam alcançar a plenitude. Debates sobre abandono, trabalho infantil, maus tratos, fome, injustiça e corrupção eram frequentes nos grupos que liderava. Sonhava com a reforma agrária, a derrubada dos muros dos latifúndios e o amparo aos meninos e meninas das ruas e aos trabalhadores rurais. Essas ações se concretizavam em congressos religiosos juvenis e rodas semanais de debates, culminando em festivais de música.

No movimento com a pastoral da juventude, encontrei a motivação para aprender a tocar violão. Em pouco mais de um mês, após aprender as notas musicais principais, tornei-me uma animadora em encontros de adolescentes/jovens, festas religiosas, missas e reuniões das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs).

Os debates e fóruns religiosos me inspiraram a compor músicas, e uma delas, 'Terra de Deus, terra de irmãos', foi vencedora de um festival de música sacra, em Chalé(MG). Em rituais de comunhão e solidariedade, cultivávamos a fartura, a bem-aventurança e a essência da vida, reunindo-nos em mutirões para ajudar uns aos outros.

Entre a adolescência e a juventude, desenvolvi-me lendo obras de Leonardo Boff e Frei Betto, seguindo as orientações da terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Puebla de Los Angeles, México, em 1979. Os princípios da conferência eram evangelizar por meio de pastorais e das CEBs, visando à construção de uma sociedade fraterna, com foco na opção pelos pobres e na participação ativa do homem na vida social (Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 1979).

Experienciando ações libertadoras, via um mundo de possibilidades onde a igreja, focada nos pobres e oprimidos, e os partidos políticos, defendendo crianças, jovens e idosos, não eram fontes de disputas, mas de defesa de um ideal. Sonhava em ver o Brasil renascer, crescer e viver de forma límpida e transparente, como um rio em sua nascente. Mesmo diante das guerras civis e militares no país e no mundo, mantinha a esperança na paz, acreditando que todos poderiam descobrir em si mesmos suas possibilidades de libertação e transformação social.

DAS AÇÕES LIBERTADORAS COMO LÍDER RELIGIOSA ÀS ESTRATÉGIAS DA DOCENTE

Assim que concluí o magistério, em 1985, fui contratada pelo Estado para dar aulas na zona rural, num distrito de Chalé, chamado Coco². Transferi, para minha prática docente ainda bem rudimentar,

as experiências adquiridas no trabalho como líder religiosa, supra-descrito. Nesse sentido, em minha trajetória, busquei, em diferentes teorias, principalmente nas de Paulo Freire, referenciais que evidenciassem as múltiplas possibilidades de intervenção na prática docente. Assim, entre as leituras de Frei Betto e Leonardo Boff sobre a teologia da libertação, e Paulo Freire, com sua 'Pedagogia da Autonomia', que denuncia uma prática social opressora, reveladora também de uma prática educativa domesticadora, comecei a atuar como docente.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, que resulta no crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete dentro do tempo para lutar. (Freire, 1987, p. 20).

Inspirada nos ideais dos teóricos supracitados, minha prática educativa era um convite ao diálogo, implicando ouvir e falar. Dessa forma, o livro didático jamais foi um elemento central no ato educativo; ao contrário, as histórias de vida dos sujeitos de suas aprendizagem eram essenciais. A partir da leitura de suas expectativas, organizava um mutirão interdisciplinar de aprendizagens, onde todos se envolviam de alguma forma: promovendo rodas de debates, realizando visitas externas à escola, observando, registrando, construindo projetos, e elaborando diferentes formas de expressão da aprendizagem. Minha docência focava numa concepção aberta e dialógica de ensino, visando à conscientização e à participação ativa dos sujeitos no mundo. As dificuldades reais da docência naquele momento (andar na carroceria de um velho caminhão de leite para chegar à escola, dormir em casa de parentes, receber salários baixos e trabalhar em locais com precárias condições de trabalho etc.), não diminuíram meu desejo de investir no desenvolvimento da carreira docente. Segundo May (1982), os limites são também produtores de oportunidades criativas.

A luta contra os limites é, na realidade, a fonte do produto criativo. Os limites são tão necessários quanto as margens dos rios, sem as quais a água se dispersaria na terra e não haveria rio – isto é, o rio é resultado da tensão entre a água corrente e as margens. A arte também exige limite, fator necessário para seu nascimento. (May, 1982, p. 118).

Como visto, no início da minha carreira docente na zona rural, enfrentei dificuldades de transporte, moradia, recursos pedagógicos e falta de experiência profissional. Entretanto, entre o desejo de realizar um bom trabalho e os limites das situações reais e inesperadas, desenvolvi uma abordagem possível, real e criativa para enfrentar a prática pedagógica diante de novas situações e da ansiedade de atuar de maneira competente na profissão.



3

**A PROFESSORA,
SEU SABER
E SUA PESQUISA**

DAS NARRATIVAS DE ENSINO ÀS NARRATIVAS DE PESQUISA

A arte do narrador é também a arte de contar, sem a preocupação de ter que explicar tudo; a arte de reservar aos acontecimentos sua força secreta, de não os encerrar em uma única versão. (Benjamin, 1994, p. 203).

Assim, minhas experiências pessoais como líder religiosa, educadora na zona rural, recriadora de crianças, jovens, adultos e idosos, professora de Educação Física, formadora de professoras no Centro de Formação dos Profissionais de Belo Horizonte – CAPE; membro do Conselho de Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte – CME/BH; integrante da equipe executiva do Conselho da Criança e do Adolescente da PBH CMDCA/BH; professora no projeto Veredas; pesquisadora na UFMG (na elaboração da dissertação de Mestrado), professora de Didática da Licenciatura na FAE/UFMG; professora de um Curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFMG, polo de Corinto(MG), e, atualmente, professora associada no Departamento de Educação e Tecnologias, ministrando aula no Curso de Pedagogia(EAD), coordenando o Curso de especialização em Práticas Pedagógicas(EAD), na Universidade Federal de Ouro Preto(MG), dentre outras atividades, foram transformadas em linguagem acadêmica. Essas experiências, entrelaçadas às memórias, geraram formas diferenciadas de ações políticas, recuperando, no tempo e espaço de vida dos sujeitos, histórias submersas e/ou silenciadas. Fui aprendendo, com os pensadores a que tive acesso em meus estudos e ao longo da minha vida acadêmica, a dialogar com as experiências da prática pedagógica, evidenciando uma multiplicidade de vozes e os sentidos produzidos pelos sujeitos.

Os teóricos que busquei como fonte de estudo assinalam conceitos formulados por eles ou reforçam conceitos de outros teóricos, não para instituir um sistema filosófico fechado, mas como reflexão crítica, que interroga quem somos, seja na escola, na sociedade

ou na vida que, juntos e juntas, vamos forjando. Portanto, os questionamentos e constatações se fundamentam em preocupações éticas, políticas e pedagógicas, provocando o pensamento e teorizações abertas. Os saberes acadêmicos e os da prática docente se entrecruzam, revelando suas contradições e as múltiplas possibilidades de intervenção no contexto da sala de aula. Benjamin (1994, p. 205) ressalta, categoricamente, o caráter coletivo que acompanha o narrador e a narrativa (tradicional), afirmando que 'o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros', e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

Os saberes acadêmicos e os da prática docente se entrecruzam, revelando suas contradições e as múltiplas possibilidades de intervenção no contexto da sala de aula. Benjamin (1994, p. 205) ressalta, categoricamente, o caráter coletivo que acompanha o narrador e a narrativa (tradicional), afirmando que 'o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros', e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

O acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (Benjamin, 1994, p. 37).

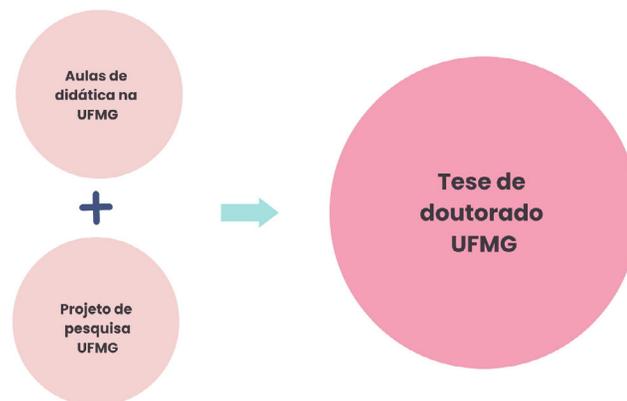
Figura 5 - Professora fotografando os estudantes nas atividades da disciplina de Didática



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Desde que assumi o cargo de professora substituta na FAE/UFMG, propus-me a desenvolver um trabalho de pesquisa, cujos contornos foram sendo melhor definidos ao longo da disciplina. Assumi uma postura de pesquisadora nas aulas, focando todos os aspectos importantes para a pesquisa, como os registros, as fotos, as filmagens, as dinâmicas, as brincadeiras os *slides show*, os projetos de trabalho, a relação professor/aluno, os portfólios construídos, a rede de trocas, dentre outras atividades que chamavam a atenção dos(das) alunos(as), e estes(as) acabaram por se interessar pelo trabalho.

Figura 6 - Da narrativa de ensino à narrativa de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Com a tecitura da escrita da dissertação de Mestrado e o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado, fui ampliando meu olhar sobre avaliação, o que me levou a concluir que relações pedagógicas mais democráticas possibilitavam a implementação de um processo avaliativo diferente. Tendo como referência o modelo acompanhado na escola pesquisada durante o mestrado e as alterações na relação com o conhecimento ocorridas na Escola Plural, sendo esta também acompanhada por mim. Logo, resolvi implementar, na disciplina de Didática que iniciava, as concepções educativas que nortearam as práticas pedagógicas mencionadas anteriormente. Meu olhar investigativo voltou-se para a própria prática

(em forma de memória) e para a observação sobre a atuação dos estudantes que participaram da referida disciplina.

Nesse contexto, monitoramos cada etapa da experiência, convidando os(as) estudantes para o processo pedagógico e conscientizando-os de que a prática vivida poderia se transformar numa ação pesquisada *a posteriori*. Assim, ao final de cada semestre, solicitamos autorização por escrito para utilizar seus trabalhos, depoimentos, fotografias, gravações em vídeo, entre outros, em publicações acadêmicas. Todos(as) os(as) estudantes concordaram e forneceram suas autorizações, permitindo a realização deste trabalho que, naquele momento, era apenas uma intenção, mas que posteriormente se transformou em um projeto de pesquisa, culminando nas ideias apresentadas na tese de doutorado e em parte nesta obra.

Os objetivos da pesquisa de Doutorado foram:

1. explorar os limites e possibilidades do uso de portfólios de aprendizagem como prática avaliativa na formação de futuros professores;
2. identificar as aprendizagens adquiridas por meio de um processo de autoavaliação implementado pela construção de portfólios, considerando-os como métodos alternativos de avaliação e registro, em contraste com procedimentos formais como provas e testes;
3. analisar a participação dos(as) estudantes na construção dos portfólios de trabalho, incluindo suas percepções sobre o próprio desenvolvimento a partir das reflexões contidas nos portfólios;
4. problematizar, explicitar e analisar as oportunidades formativas vivenciadas em aula durante o processo de elaboração dos portfólios de aprendizagem; e
5. identificar a relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes no processo avaliativo centrado na confecção de portfólios.

SUJEITOS E CONTEXTO

Nosso olhar investigativo voltou-se para a própria prática docente (em forma de memória) e para a observação dos estudantes que participaram do curso de Didática. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os(as) estudantes do curso de Didática de Licenciatura.

Figura 7 - Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Neste trabalho, houve a participação de, aproximadamente, quatrocentos e cinquenta estudantes, que vivenciaram o curso e que eram, em sua maioria, jovens advindos dos diferentes cursos de bacharelado e licenciatura oferecidos na UFMG – História, Geografia, Educação Física, Biologia, Letras, Filosofia, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Física, Matemática, Enfermagem, Ciências Sociais, dentre outros. Tendo em vista a natureza dessa pesquisa, buscou-se, no decorrer da investigação, um aprofundamento acerca das características dos sujeitos pesquisados – um pouco da história de vida da professora; a memória dos estudantes que vivenciaram o curso, destacando a relação professora/aluno vivenciada; a avaliação por

meio de portfólios, num contexto do ensino superior; e as repercussões contemporâneas na universidade para repensar os eixos norteadores nesse nível de formação acadêmico. Dentre os quatrocentos e cinquenta estudantes que participaram do curso, foram investigados, de forma mais aprofundada, os registros acadêmicos presentes nos portfólios de sessenta e nove estudantes. Na sequência, será apresentado um pouco da história da professora pesquisadora, autora desta obra, e dos estudantes que participaram dos grupos focais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Fazendo dos nossos dados um *jogo* – uma *viagem* pelas nossas memórias e nossos registros entrecruzados às memórias e aos registros dos atores –, construí a tese de Doutorado fazendo das palavras e das fotos os instrumentos para sistematizar a pesquisa.

Figura 8 - Abordagem metodológica



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No contexto do meu trabalho de pesquisa, o capítulo dedicado à *Abordagem metodológica* revela uma escolha clara: a adoção de uma abordagem qualitativa de investigação. Diante do exposto, o discurso e/ou textos iconográficos ou documentais serviram para reavivar a memória docente/discente, considerando-a como ponto central para as análises que aconteceram na coleta dos dados.

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação[...] isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 1994, p. 54).

Dessa forma, o objetivo da autora, ao optar por tal abordagem, foi potencializar espaços de reflexão, para que novos elementos não detectados no desenvolvimento da experiência se incorporassem aos dados analisados. Assim sendo, explorou-se a experiência dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender questões da realidade que, a rigor, não podem ser quantificadas, tais como: explorar, conhecer, entender e interpretar um fenômeno, situações e eventos, quer sejam passados ou presentes.

Uma das principais características das metodologias qualitativas é fornecer uma visão de dentro, bem aproximada, do grupo pesquisado, ou seja, do conhecimento do próprio sujeito, como diz Larrosa (1994), pertencente a uma cultura determinada, expresso na lógica do seu sistema experiencial cotidiano. Assim, a escolha da abordagem qualitativa é justificada por levar à descoberta de significados, desvelando os sentidos, opiniões, valores, crenças, atitudes e emoções (Lüdke, André, 1986). Ao explorar essa experiência, buscou-se concretizar uma pesquisa *sobre* os atores e *pela* ação destes a qual, na visão de Desroche, *apud* Abadalla, 2005, p. 386, significa:

1º) a pesquisa “sobre” os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a “explicação” [...]; 2º) a pesquisa “por”, ou melhor, “pela” ação, isto é, assumida por seus próprios atores (autodiagnóstico e autoprognoóstico), tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos, que tem por meta a “implicação”.

Revelando uma memória docente e discente, coletando os dados predominantemente descritivos dos estudantes, as situações, os fatos, os depoimentos coletados nos focais, e retomando os dados dos portfólios, documentos que descreveram o contexto buscou-se desvelar e anunciar práticas avaliativas inovadoras e concretizadas em sala de aula, sendo o portfólio uma estratégia avaliativa eficaz para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Ao mesmo tempo em que os fatos foram descritos, buscou-se compreendê-los a partir dos conceitos teóricos estudados, numa trama dialógica, combinando reflexão, observação e interpretação, à medida em que a análise progrediu (Laville e Dionne, 1999, p. 228).

Os portfólios produzidos pelos(as) estudantes durante o desenvolvimento da disciplina de Didática, no período entre os anos de 2003 a 2004, foram o eixo central que motivou as análises, por serem ricos documentos, especialmente pelas reflexões e autoavaliações neles expressas.

Assim sendo, analisaram os documentos e detiveram-se, com profundidade, nas ações e dinâmicas elaboradas pelos(as) estudantes e pela docente envolvida na disciplina, permitindo uma análise dos sentidos e significados presentes nos diferentes tipos de conhecimento produzidos.

PROBLEMATIZANDO A ESCOLHA METODOLÓGICA

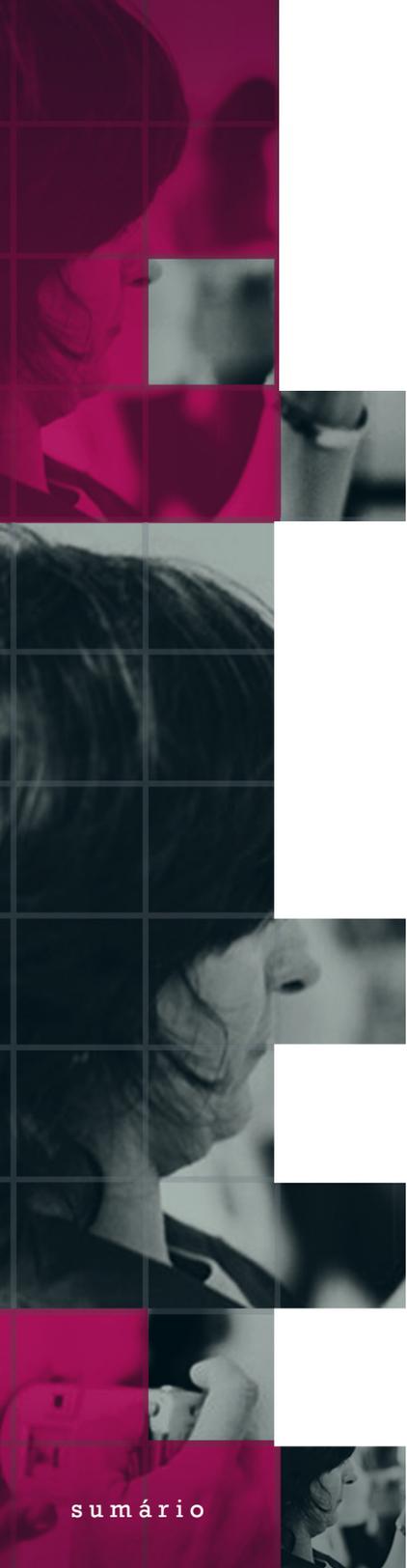
Ao longo dos anos 90, a atenção dos pesquisadores voltou-se para os desafios introduzidos por novas abordagens de pesquisa.

A tradicional posição externa do pesquisador, predominante nas décadas de 1960 e 1970, passou a ser reavaliada. A partir da década de 80, especialmente ao longo dos anos 90, a inclusão do pesquisador com uma perspectiva interna estimulou o surgimento de numerosos estudos centrados nas experiências pessoais dos pesquisadores ou em investigações realizadas em estreita colaboração com os participantes. Nesse cenário, destacaram-se os estudos qualitativos, que incluem métodos como estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análises de discurso e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral, ressaltados por Gatti (2002), André (2000) e Zeichner & Diniz Pereira (2005)³.

No nosso caso, nossa metodologia pode ser caracterizada como autoetnográfica, uma vez que engloba vários aspectos:

- a. *contextualização e reflexão sobre a prática docente.* Iniciamos a pesquisa com a contextualização do objeto de estudo e uma indagação sobre a importância de investigar a própria prática, ao mesmo tempo que conectamos experiências pessoais com questões pedagógicas e educacionais mais amplas;
- b. *exploração de cenários de construção de conhecimento.* Descrevemos minuciosamente as aulas de Didática como espaços de construção de conhecimento, transcendendo a pesquisa para investigar dinâmicas educacionais compartilhadas e vivenciadas junto aos discentes;

3 Recentemente, organizamos três obras significativas no âmbito educacional. A primeira, intitulada *Escre(Vidas) Docentes: As Rochas do Conhecimento* (Ambrósio e Pimenta, 2023), compila mais de cinquenta memórias de professores que revelam suas experiências de vida, englobando aspectos pessoais e profissionais. As outras duas obras, organizadas pela autora desta obra, *Tendências da Pesquisa em Educação* (2023) e *Currículo, Multiculturalismo e Saberes* (2024), contam com a colaboração de diferentes especialistas na área. São eles e elas: Ivenicki, Xavier, Oliveira, Ambrósio, Cunha, Freitas *et al.*, Dias de Oliveira e Silva Júnior, além de Ivenicki e Ribeiro e Paulino, que exploram temas cruciais como multiculturalismo, pesquisa-ação, autobiografia e autoetnografia docente. Essas obras oferecem uma perspectiva abrangente e diversificada da pesquisa em educação, enriquecendo o diálogo acadêmico e promovendo o avanço do conhecimento na área.

- 
- c. *inserção da perspectiva discente.* A inclusão de dados documentais das aulas – observação dos estudantes, autodescrição da docente, análise fotográfica e dos projetos de trabalho realizados pelos estudantes, além da inclusão de grupos focais e a análise das perspectivas dos estudantes – indica um esforço para compreender a prática educacional dentro de um contexto mais amplo, considerando múltiplas vozes e experiências;
 - d. *integração da trajetória pessoal com o contexto profissional.* A pesquisa reflete sobre o percurso pessoal e profissional, considerando influências e estratégias adotadas na prática docente, fazendo uma conexão dos aspectos individuais ao coletivo e ao institucional. Assim, exploramos a prática docente e a pedagogia da aula e seus interstícios de maneira crítica e reflexiva, alinhada aos objetivos descritos anteriormente.

Essa escolha metodológica não implica em negligenciar a importância de procedimentos sistemáticos na produção do conhecimento, conforme alertam Gatti (2002) e André (2000). Pelo contrário, ela exige um repensar desses procedimentos, que devem ser elaborados em coautoria com o grupo pesquisado. Assim, a ênfase tradicionalmente colocada no produto da pesquisa dá lugar a um foco no processo, promovendo a ampliação e diversificação das abordagens metodológicas. Torna-se evidente que, para compreender e analisar a ampla variedade de questões e desafios presentes no campo da pesquisa em Educação, é essencial adotar abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares. Estas devem ser implementadas por meio de perspectivas multidimensionais, conforme sugerido por Gatti (2002) e Cano, Puigcercós e Bosco (2020). Adicionalmente, há um consenso quase unânime sobre as limitações de se adotar uma única perspectiva para investigar de maneira abrangente e compreender profundamente os problemas educacionais, uma visão destacada por Franco (2005).

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta e análise de dados buscam apresentar uma coerência interna com os pressupostos metodológicos eleitos para esta pesquisa, direcionando o olhar da pesquisadora e possibilitando rigor na construção do processo de conhecimento e realidade que se propôs investigar. O processo aconteceu por meio do registro da experiência docente, de grupos focais com ex-estudantes do curso, de análise das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e dos portfólios de aprendizagens.

Figura 9 - Instrumentos de pesquisa selecionados



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Num primeiro momento, desenvolveu-se uma análise reflexiva da experiência docente em questão na construção de portfólios de aprendizagem, (re)visitando-a. Numa segunda etapa, buscaram-se, na memória dos estudantes, suas reflexões por meio da constituição de grupos focais. As fotografias usadas no curso foram fontes importantes para colaborar na reconstituição da memória (Kossoy, 1989).

(RE)VISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Relembrar a experiência, utilizando diários, portfólios e textos narrativos como recursos auxiliares, pode se tornar uma oportunidade formativa de grande valor. Cecília Warschauer, em suas obras 'A roda e o registro – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento' e 'Rodas em rede de oportunidades formativas na escola e fora dela', publicadas respectivamente em 1993 e 2001, desenvolve uma autobiografia reflexiva. Nela, investiga a mulher que escreve sobre sua própria vida, a educadora pesquisadora das questões de formação, e a professora que incessantemente busca caminhos inovadores na educação.

Rememorar a experiência, usando como meios auxiliares os diários, portfólios e textos narrativos, pode tornar-se uma oportunidade formativa de grande potencial. Cecília Warschauer, em seus livros *A roda e o registro – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento* e *Rodas em rede de oportunidades formativas na escola e fora dela*, editados em 1993 e 2001, respectivamente, tece uma autobiografia reflexiva investigando a mulher que escreve a própria vida, a formadora investigadora das questões da formação e da professora que, incessantemente, galga caminhos inovadores na escola.

Por intermédio dos diferentes registros das ações – diário de bordo, prontuários de plantão, notas de campo, cartas de alunos, de professores/as, dentre outros – a autora compõe esses livros (antes dissertação de mestrado e tese de doutorado, respectivamente) mostrando o quanto de possibilidades formativas podem ser criadas a partir de registro aparentemente sem significância (Warschauer, 2004)⁴.

4

Weffort (1992) tece considerações importantes sobre a importância pedagógica da *observação, registro e reflexão*.

Zabalza (2004b), num trabalho similar ao supracitado, escreve sobre *Diários de aula* e defende a ideia de que estes podem ser usados, de forma reflexiva, tanto no processo de formação profissional, como no de pesquisa, e na qualificação da prática cotidiana.

Barbier (2002) denomina *diário de itinerância* o instrumento de investigação no qual cada um anota o que sente, o que pensa, sobre o que medita, o que constrói para dar sentido à sua vida. Este diário compõe-se de três fases: *diário rascunho*, em que se escreve tudo que se quer, sem a preocupação com a linguagem; o *diário elaborado*, que se constitui a partir do diário rascunho, sendo mais organizado e construído a partir de uma *escuta flutuante* do que já está escrito, instalando o que o autor chama de *leitor virtual* e/ou *ser social*; e o *diário comentado*, a ser redigido pelo grupo, de forma a socializar/democratizar suas ideias.

Lima (1995/2006), buscando aprofundar a leitura teórica das memórias de professores universitários, concluiu que as memórias mais marcantes de professores, os saberes docentes e a socialização profissional são processos sociais interrelacionados e são indissociáveis na formação docente.

Benjamim (1994) apresenta a narrativa como uma maneira artesanal de comunicação. No caso em questão, o docente que conta sua experiência, que recorre às suas memórias, que as registra de diferentes formas, como nos textos dos trabalhos destacados anteriormente, imprime sua marca no texto.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro *em si* da coisa, como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa à marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro (Benjamim, 1994, p. 205).

Revisitou-se o âmbito desse processo a partir da peculiar inserção da autora deste trabalho, alguém que não é mais professora de Didática e, nesse sentido, está distante e, ao mesmo tempo, próxima do vivido. Essa ideia também impõe um alerta:

[...] o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textual (Benjamim, 1994, p. 37).

Recorreu-se também à memória, para lembrar o papel que a disciplina de Didática de Licenciatura ocupou na formação docente e discente e a forma como foi construído o programa do curso, a relação pedagógica vivenciada, os mais de 450 portfólios elaborados com originalidade, dentre outras situações. Segundo Benjamim (1994), o narrador retira, de sua própria experiência, o que ele conta: a própria experiência ou aquela relatada pelos outros. Cabe perguntar: o que se destaca nessa trajetória, o que particulariza a disciplina de Didática de Licenciatura da FaE/UFMG? A trajetória desta disciplina, embora breve, foi reveladora do espírito didático inovador?

A investigação focou sua análise sobre as aulas de Didática que tiveram início em abril de 2003, momento esse em que se tinha, apenas, uma prática de ensino sendo realizada. À medida em que essa prática se desenvolvia, mostrando elementos pedagógicos significativos para o campo da educação e da didática, começou-se a observar, registrar (por meio de fotos, anotações de campo, entrevistas com os(as) estudantes, registros de cada aula por um(a) estudante, entre outras possibilidades de observações e registros).

Então, pode-se dizer que as aulas foram momentos ricos de coleta de dados, sem intenção, naquele momento, de ser esta um objeto de investigação de pesquisa, para culminar no desejo de analisar os resultados da prática pedagógica, transformando-se em um viés de pesquisa.



4

**NARRAR
E FOTOGRAFAR UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO
E DE PESQUISA**

NARRANDO UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Trabalhar com narrativas na Pesquisa e/ou no Ensino é partir para uma desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, p. 2).

Conforme citado na epígrafe, as narrativas possuem o potencial de provocar mudanças na maneira como as pessoas se percebem e percebem os outros, refletindo sobre suas próprias experiências e, assim, sua própria experiência. Este processo pode ser profundamente emancipatório, ensinando o sujeito a forjar sua própria trajetória de formação, mediante uma disposição para analisar-se criticamente, questionar crenças e preconceitos e compreender melhor seu processo histórico. A relação dialética entre narrativa e experiência sugere que, assim como a experiência produz o discurso, o discurso também modela e/ou constrói a experiência, estabelecendo uma interação de influências mútuas.

Ao reconstruir a experiência de maneira reflexiva por meio de relatos orais e escritos, a prática pedagógica é revisitada, valorizando-se a memória tanto do docente quanto do discente. Bosi (2003) destaca que, em seu trabalho sobre memórias, o docente atua simultaneamente como sujeito e objeto da pesquisa. Compartilhando essa visão, nesta pesquisa, a autora se posiciona igualmente como sujeito, ao questionar e buscar entender suas próprias ações e reações, e como objeto, ao observar, registrar e, posteriormente, analisar, servindo como um canal para transmitir a memória docente e capturar as memórias dos estudantes. Este processo estabelece uma metodologia inventiva para documentar e compartilhar memórias, sentimentos e histórias que juntos tecem uma pedagogia do encantamento (Freire, 1999).

A FOTOGRAFIA DA AULA

A fotografia pode se constituir em um instrumento importante para docentes ou pesquisadores captarem o conhecimento em observação, o sujeito em ação, a cultura avaliativa e sua relação como os registros escolares, os sentidos e significados presentes na prática pedagógica, implícita ou explicitamente, expressos no contexto e nas ações que os sujeitos constroem e/ou reproduzem, e reconduzir uma memória pedagógica (Ambrósio, 2024b)⁵.

Com a máquina fotográfica tradicional e, também, com a digital, é possível congelar as cenas pedagógicas, armazenando-as, para depois, retomá-las como memória e/ou para análise. A extensão e a variedade dos registros servem como subsídios à pesquisa, no intuito de captar um maior número de detalhes vivenciados na prática pedagógica, na experiência pedagógica realizada.

As fotografias, como suporte de memória, revelam momentos que foram congelados em um tempo passado, são partes do vivido. Representam uma amostra do que revelar para outras pessoas e/ou para perenizar a cena que se vive. Servem também para reconstruir a história e/ou ajudar na *contação* da experiência vivida que se intenta recuperar. "A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente lembra, e como lembra dela pode contá-la", diz o escritor Gabriel Garcia Márquez, *apud* Izquierdo, (2003, p. 59). Para Barthes (1984, p. 49),

[...] a fotografia é pura continência e não pode ser outra coisa (é sempre algo que está sendo representado). Ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar da descrição à reflexão –, ela fornece de imediato detalhes que constituem o próprio material do saber 'etnológico'

5 No Volume II, dedicaremos atenção aos biografemas emergentes nas aulas de Didática da Licenciatura na UFMG. A análise será conduzida por meio de projetos fotográficos, em que a forma visual constitui também o conteúdo, elaborados pelos(as) discentes ao longo do processo educativo.

Quando William Klein fotografou o 'Primeiro de Maio de 1959' em Moscou, ele me mostrou como se vestiam os russos (algo que, afinal, eu não sabia). Notei o grosso boné de um garoto, a gravata de outro, o pano na cabeça de uma idosa, o corte de cabelo de um adolescente, entre outros detalhes. Posso me aprofundar ainda mais, observando, por exemplo, que muitos homens fotografados por Nadar tinham unhas compridas, levantando questões etnográficas sobre o uso das unhas em determinadas épocas. Isso, a fotografia pode me revelar muito mais claramente do que os retratos pintados. Ela me dá acesso a um tipo de conhecimento, apresentando-me uma coleção de objetos parciais que podem incentivar em mim certo fetichismo, pois há um *eu* que gosta de saber, que sente por esse conhecimento um tipo de afeição amorosa. Da mesma forma, valorizo certos traços bibliográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias. Chamei esses traços de *biografemas*. A fotografia tem com a História uma relação semelhante à que o biografema tem com a biografia.

Comunga-se, então, com Barthes (1984) e entende-se que a fotografia pode ser utilizada como procedimento de pesquisa, porque pode intervir na cena pedagógica da escola e, no caso do trabalho acadêmico em questão, pode sair dos arquivos, tornando-se registros de memória, de história e de reflexão.

Para Kossoy (1989), as imagens fotográficas de outras épocas, para serem interpretadas, isoladamente ou em conjunto, necessitam do exercício de reconstituição mental que envolve uma “[...] sucessão de construções imaginárias” (Kossoy, 1989, p. 41). Ao ler as fotografias, é preciso desvendá-las em um processo que envolve imaginação e sentimentos em um movimento muito peculiar, que envolve, principalmente, o afeto. As inúmeras leituras e representações possíveis realimentam o imaginário em um processo sucessivo e interminável de construção e reconstrução de realidades.

Pode-se dizer que, diante das imagens fotográficas, os sujeitos são tomados pelo pleno estado de animação, sentem uma euforia, vivenciam uma aventura como diz Barthes (1984, p.36), “[...] me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: animação. A própria foto não é em nada animada (não acredito nas fotos *vivas*), mas ela me anima: é o que toda aventura produz.”

No contraponto, veem-se sentimentos como a apatia compor esse cenário. Para Sartre, *apud* Barthes (1984, p.36) “[...] podemos nos deparar com casos em que a fotografia me deixa em total estado de indiferença, que não efetuo nem mesmo a ‘colocação em imagem.’ Todos esses sentimentos parecem depender das experiências que os sujeitos têm com esse tipo de registro. A fotografia é um tipo de linguagem simbólica que pode ser compreendida por todos, mas é diretamente influenciada por características individuais de idade, sexo, grau de instrução e nível social (Kossy, 1989).

O objetivo de se usar a fotografia no rol dos procedimentos metodológicos é buscar, neste instrumento, descrições qualitativas difíceis de subtrair das anotações descritivas que nasceram nos grupos focais e no relato reflexivo da experiência docente em questão.

Bodgan e Biklen (1994, p. 183), dando suporte à proposta de pesquisa, defendem que

[...] a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são, muitas vezes, utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.

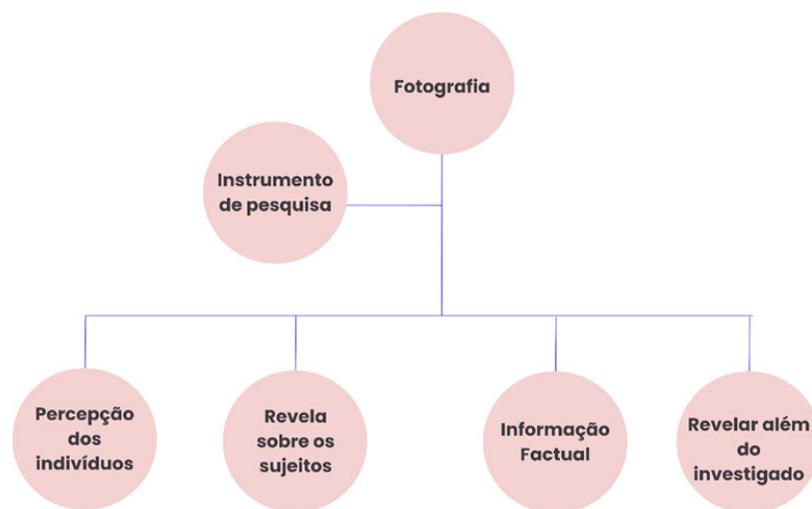
Pode-se reconhecer, ainda, no texto dos autores supracitados, que as fotografias servem a diferentes funções nas pesquisas qualitativas, o que foi confirmado em pesquisa realizada pela autora desta pesquisa (Rezende, 2004; Ambrósio, 2023). Para tanto, destacam-se algumas:

1. as fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos, particulares desses meios eram;
2. embora as fotografias deem uma percepção geral do meio, também podem oferecermos informação factual específica que pode ser usada na conjugação com outras fontes;
3. as fotografias também servem para apresentar anomalias, imagens que não se encaixam nos construtos teóricos que o investigador está a formar;⁶
4. os investigadores também usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como que adquirido, o que elas assumem que é inquestionável; e
5. embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjugação com outros dados, podem adicionar-se uma pilha crescente de provas (Bogdan e Biklen, 1994, p.183- 186).

As fotos tomadas durante a experiência em proposição de análise foram analisadas, junto com os(as) ex-alunos(as), nos grupos focais e relacionadas ao referencial teórico do trabalho para, posteriormente, serem comparadas com os dados obtidos das memórias dos(das) discentes e docentes envolvidos, conforme sintetizadas na Figura 10:

6 Quando as imagens fotográficas não são compatíveis com a análise e as revelações estão muito para além do que teria sido conseguido.

Figura 10 - Fotografia usada como instrumento de pesquisa



Fonte: Bogdan e Biklen (1994, p.183 a 186 passim).

Bodgan e Biklen (1994) afirmam que as fotografias utilizadas na investigação qualitativa educacional podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu.

As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades. Insígnias e *pins* que indicam filiações organizacionais, a aparência das pessoas que participam em acontecimentos especiais, a disposição de lugares sentados, a disposição de escritórios e os conteúdos das prateleiras podem ser estudados e utilizados como dados quando se emprega uma câmara fotográfica como parte da técnica de coleção de dados. Fotografar complementemente uma sala de aula pode facilitar a condução de um inventário cultural. (Bodgan e Biklen, 1994, p. 189).

Fox e Lawrence, *apud* Bodgan e Biklen (1994, p. 185), afirmam que “[...] uma fotografia é como todas as outras formas de dados qualitativos, que temos que coloca-la no seu contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão”.

Rezende (2004) e Ambrósio (2023), ao usarem a fotografia como procedimento metodológico de pesquisa de Mestrado, perceberam que o uso de fotos, nas aulas, acabava por intervir, de modo positivo, na cena pedagógica e que se tornava não só registros de memória, mas também de história e de reflexão e, ainda, pôde constatar sua importância na relação pedagógica entre os sujeitos da escola. Collier, *apud* Bodgan e Biklen (1994, p. 184), também aponta resultados semelhantes aos dados mostrados por Rezende (2004).

Logo, como mostramos brevemente, as fotografias têm o poder de evocar a memória de fatos passados. Ao se verem na cena congelada da fotografia, as pessoas podem rir de seus erros, acertos, aparências (feiúras e bonitezas), medos, organização, desorganização, participação e falta de compromisso. As cenas podem ser vistas, analisadas e, às vezes, apenas apreciadas de outra forma, quando os registros são meramente descritivos. As fotografias possibilitam uma experiência diferenciada de conexão com os momentos capturados, podendo despertar emoções e reflexões únicas.

A análise documental pode oferecer diferentes fontes de informações e, como algumas de suas vantagens, destaca-se que: são fontes poderosas de evidências que fundamentam as afirmações da pesquisadora, representam uma fonte *natural* de informações, seu custo em geral é baixo, são fontes não reativas, podem complementar outras técnicas de coleta de dados e, enfim, são fontes repletas da natureza do contexto (Lucke e André, 1968).

Guba e Lincoln, citados por Lüdke e André (1986, p.32), também destacam as vantagens da utilização dos documentos na pesquisa ou na avaliação educacional, porque “constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.”

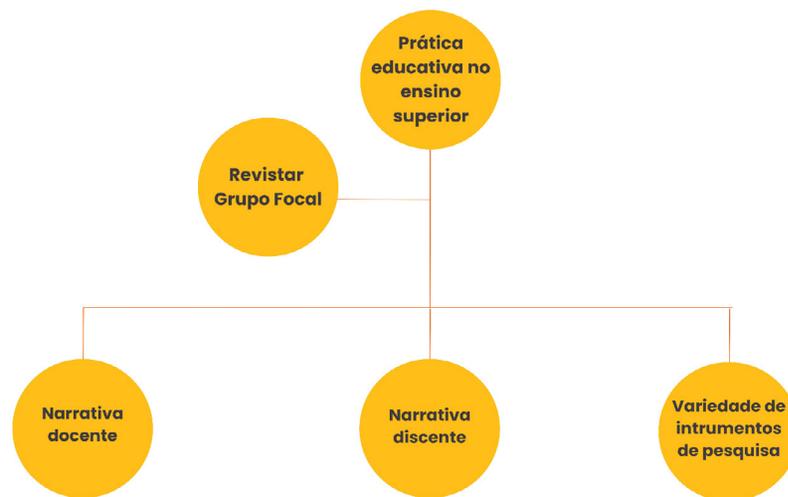
Foram analisados os seguintes documentos: os portfólios dos(das) ex-alunos(as), o programa de curso e os textos docentes produzidos ao longo da experiência. Tais documentos trouxeram informações úteis aos propósitos desta pesquisa e foram analisados isoladamente e em conjunto, subsidiando as estratégias utilizadas nos grupos focais.

(RE)VISITANDO A PRÁTICA EDUCATIVA: UM OLHAR DISCENTE POR MEIO DO GRUPO FOCAL

Para buscar as memórias dos(as) estudantes, usou-se, no percurso metodológico, o grupo focal (Figura 11). Este instrumento permitiu a coleta de novos dados para a pesquisa e favoreceu a interação entre os participantes, que puderam trocar experiências e discutir ideias, sentimentos, valores e dificuldades durante as vivências nas aulas de Didática. Tal técnica tem, ainda, como vantagem, o fato de o

ambiente do grupo minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados, bem como de permitir ao moderador explorar perguntas não previstas anteriormente.

Figura 11 - Revisitando a prática docente por meio do grupo focal



Fonte: Dados da autora.

O grupo focal pode revelar o pensamento coletivo sobre o objeto de estudo. Portanto, destaco os seguintes aspectos do uso deste instrumento: a) permite conhecer o processo dinâmico de interação entre os(as) participantes; b) possibilita observar como as controvérsias se expressam e são resolvidas; c) identifica os processos de interação que ocorrem fora dos encontros grupais. (Krueger e Casey, 2000).

Usei esse instrumento durante a pesquisa de mestrado em educação, obtendo resultados ricos. Ao aplicá-lo novamente na pesquisa de doutorado, pude aperfeiçoar a técnica para entender melhor como os sujeitos selecionados avaliaram a experiência vivida e, assim, trabalhar com dados diversificados para análise. Foram selecionados nove ex-alunos(as) para participarem

da investigação, mas apenas cinco destes(as) tiveram disponibilidade de tempo para compor o grupo, conforme destacado a seguir. As questões-chave que orientaram o encontro com os(as) estudantes foram:

- a. fale sobre suas memórias do curso de Didática e a construção do portfólio de aprendizagem.
Quais sentidos e significados foram construídos?
- b. descreva a relação pedagógica entre a docente e os discentes;
- c. quais foram os limites e as dificuldades? Qual a relação pedagógica estabelecida? Há um destaque metodológico?
- d. o que representou para você elaborar um portfólio de aprendizagem nas aulas de Didática? Na universidade, houve experiência similar? Descreva, comente, confronte, analise. Quais sentidos novos, saberes e valores são apreendidos? Quais limites apontaria?
- e. comente a frase: *Um portfólio de aprendizagem poderia ser considerado uma estratégia avaliativa relevante para implementação de oportunidades formativas.* Quais oportunidades formativas estariam sendo incorporadas na formação do novo professor?

Realizaram-se dois encontros com esses(as) ex-alunos(as) para a coleta dos dados, com intervalo de um mês, todos no final do segundo semestre de 2008. Cada um desses teve a duração de aproximadamente duas horas. O debate de cada questão-chave durou de 15 a 20 minutos e, ao final de cada sessão, destinou-se cerca de um minuto a cada participante para que pudesse manifestar suas impressões sobre o evento. Essa delimitação, entretanto, se modificava sempre que, no transcorrer dos debates e de acordo com a complexidade das respostas apresentadas em cada assunto, havia necessidade de novas adequações.

Esse trabalho foi realizado nas dependências da Faculdade de Educação/UFMG. Para que a técnica de Grupo Focal (GF) atingisse pleno êxito, foi necessário o desempenho de quatro funções, distribuídas e organizadas em dois macros momentos:⁷

- a. mediador(a), relator(a), observador(a) e operador(a) de gravação, exercidas durante a realização do GF;
- b. transcritor(a) de fitas e digitador(a), que dizem respeito ao pós-grupo.

A função de mediadora foi exercida pela autora da pesquisa, com função chave de técnica e responsável pelo início, motivação, desenvolvimento e conclusão dos debates. Sendo a única que, nestes, pôde intervir e, também, interagir com os participantes. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), a qualidade dos dados e das informações levantados no Grupo Focal (GF) está intimamente vinculada ao seu desempenho, que se traduz nos seguintes fatores:

1. favorecimento da integração dos participantes;
2. garantia de oportunidades equânimes a todos;
3. controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF;
4. incentivo e moderação dos debates;
5. valorização da diversidade de opiniões;
6. respeito à forma de falar dos participantes; e

7 Intervalo necessário para a transcrição do material gravado no primeiro grupo focal, a ser analisado no segundo encontro do grupo focal.

7. abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.⁸

A função de *relator* foi exercida por uma pesquisadora convidada, ligada à área da educação e à linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Sua atribuição foi anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram, enfatizando as ideias nelas contidas. Sua incumbência também foi a de registrar a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, os tons de voz, as expressões faciais e a gesticulação, apontando um rol de posturas, ideias e pontos de vistas que subsidiaram essas análises. A função de *observadora* foi exercida por outra pesquisadora convidada, ligada à área da educação e à linha de pesquisa referida acima. Sua função foi analisar e avaliar o processo de condução do GF, atendo-se aos(às) participantes isoladamente e em suas relações com o mediador, relator e operador de gravação.

Suas anotações tiveram como meta a melhoria constante da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida observar:

1. se cada participante se sentiu à vontade, diante dos profissionais;
2. se houve integração entre os(as) participantes;
3. se eles(as) compreenderam corretamente o intuito da pesquisa; e
4. se as funções de mediador, relator e operador de gravação foram exercidas e de que forma.

8 Orientou a autora da tese, além dos teóricos citados para construção dessa metodologia, o artigo *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*, de Otávio Cruz FIOCRUZ/ENSP; Marcelo Rasga Moreira FIOCRUZ/ENSP/DCS, de Luiz Fernando Mazzei Sucena FIOCRUZ/ENSP/DCS (2002).

A função de *operador/a de Gravação*⁹ e *transcritor/a de fitas*¹⁰ foi realizada pela autora desta obra. Depois da coleta dos dados, foi realizada a transposição de todos dados para um arquivo do *Word*, para a *posteriori*, serem utilizados em análises desta pesquisa.

Podemos dizer que atualmente, a tarefa de registro e transcrição de dados pode ser aprimorada e otimizada com o uso da inteligência artificial. Ao invés de realizar, manualmente, a operação de gravação e transcrição de fitas, ferramentas de inteligência artificial, *softwares* de reconhecimento de fala e processamento de linguagem natural, podem ser empregados para automatizar esse processo. Isso permite uma conversão rápida e precisa do áudio das fitas em texto, reduzindo, significativamente, o tempo e esforço necessários para a transcrição

Ademais, as tecnologias avançadas podem contribuir significativamente para a organização e categorização dos dados coletados, facilitando a subsequente análise da pesquisa. Essas ferramentas tecnológicas são capazes de identificar padrões, tendências e ideias relevantes de maneira mais eficiente e precisa do que a análise manual, especialmente quando alimentadas com *prompts* adequados. Dessa forma, ao incorporar a inteligência artificial no processo de registro e análise de dados, a pesquisa pode se beneficiar de uma abordagem ágil e precisa, permitindo uma melhor utilização do tempo e dos recursos disponíveis (Ambrósio e Brazão, 2023).

9 Função destinada à gravação integral dos debates.

10 Fazer a transcrição, a mais fiel possível, eximindo-se de interpretações, *limpezas de texto* ou *copi-descagem* das falas.

DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL

Antes do início da sessão do grupo focal, criou-se um ambiente de cordialidade com o objetivo de contribuir para a desinibição e estabelecer um clima de confiança entre os envolvidos: a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

O local escolhido teve seus assentos organizados em forma circular, de maneira que os participantes ficassem voltados uns para os outros, facilitando o debate. A gravação foi realizada por meio de um aparelho de MP3, que ficou situado em local apropriado, no intuito de garantir uma eficaz coleta de dados. Assim que todos(as) estavam acomodados(as), deu-se início ao debate com uma breve *introdução*, na qual se apresentou a *equipe de pesquisadores(as) convidados(as)* presentes, esclarecendo os objetivos do estudo e do grupo focal, e consultando os(as) participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as gravações de áudio não seriam divulgadas e serviriam apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos(das) participantes. Destacou-se a importância da participação de todos(as) nos debates e explicou-se o que seria feito dos dados após o fechamento de todos os grupos. Posteriormente, os(as) participantes foram convidados(as) a se apresentarem rapidamente. Tal procedimento objetivou fazerem com que se sentissem confiantes e privilegiados, por estarem tomando parte do processo de pesquisa e que, com isso, se engajassem com afinco, nas discussões.

Concluída essa etapa introdutória, colocou-se, em pauta, a questão-chave escolhida para dar início às discussões e procurou-se fazer com que cada participante emitisse sua opinião. A transição de uma questão-chave para outra aconteceu de forma bastante sutil, já que os participantes procuraram, sempre, seguir o rumo natural das discussões. Esgotadas todas as questões e diretivas previstas,

pediu-se aos participantes que fizessem breves comentários sobre o que acharam da dinâmica e mencionassem possíveis pontos não abordados que julgassem importantes. Ultrapassada essa etapa, encerrou-se a discussão, e houve o agradecimento pela participação de todos(as), enfatizando-se a importância de cada opinião, dizendo que futuramente, seriam informados sobre o andamento da pesquisa.

Para ordenação e organização do material empírico produzido nos grupos focais, usou-se uma técnica de tabulação de dados qualitativos elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2003), denominada Discurso do Sujeito Coletivo – DSC:¹¹

[...] o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que resolve um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa ao permitir, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a meras quantidades. Esta técnica envolve a análise do material verbal coletado em pesquisas que utilizam depoimentos como matéria-prima, extraindo-se de cada depoimento as Ideias Centrais ou Ancoragens e suas correspondentes Expressões-Chave. A partir das Ideias Centrais/Ancoragens e Expressões-Chave similares, compõe-se um ou vários discursos-síntese, que são os Discursos do Sujeito Coletivo. Em essência, o DSC é uma técnica de pesquisa qualitativa desenvolvida para permitir que uma coletividade se expresse como se fosse um único indivíduo (Lefèvre e Lefèvre, 2003, p. 2).

11 O DSC foi desenvolvido nos últimos anos por pesquisadores da USP. Desde a consolidação da técnica, no final dos anos 90, até o momento, já foram apresentados ou encontram-se em processo de elaboração em torno de uma centena de trabalhos, entre projetos de pesquisa, dissertações de mestrado, teses de doutorado, avaliações de serviços, de cursos, de processos etc. nos quais se aplicou a metodologia do DSC" (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003). Banco de dados sobre trabalhos com o DSC. Disponível em: www.fsp.usp.br/quali-saude

Segundo esses autores, o DSC é uma ferramenta concebida com vistas a tornar a realidade supracitada possível. Ele representa uma mudança significativa na qualidade, eficiência e alcance das pesquisas qualitativas, porque permite que se conheçam, com a segurança dos procedimentos científicos, em detalhe e na sua forma natural, os pensamentos, representações, crenças e valores, de todo tipo e tamanho de coletividade, sobre todo tipo de tema que lhe diga respeito.

Nesse sentido, tal perspectiva de análise possibilita organizar o conjunto de discursos verbais emitidos por um dado conjunto de sujeitos sobre um dado tema. Para proceder à ordenação, metodológica, prevê-se a utilização de expressões-chave (ECHs), pedaços contínuos ou descontínuos da fala que revelam a essência do conteúdo de um dado fragmento que compõe o discurso ou a teoria subjacente, como está apresentado no recorte acima.

OS DISCENTES: CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Definiu-se, para a escolha da amostra o critério de significação, ou seja, escolheram-se estudantes que apresentavam níveis variados de adesão à avaliação por meio de portfólio e que traziam, em seus portfólios, diferentes nuances vividas diante da relação pedagógica que se estabelecia no curso de Didática, atribuindo-lhes diferentes significados, de maneira que permitisse conjugar os representantes das diferentes vozes presentes no curso e dos diferentes âmbitos discursivos e práticos.

Figura 12 - Discentes escolhidos para Grupo Focal

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O critério para participação no grupo focal foi associado à disponibilidade dos/as estudantes para cooperarem com a pesquisa e às suas possibilidades reais de participação no grupo. Tal escolha foi concretizada após o contato com todos/as os/as estudantes por *email*, telefone e/ou contato direto com os/as discentes na universidade.

Esse grupo focal foi formado para confrontar as representações trazidas à tona pelos outros estudantes e certificar, se após seis anos passados da experiência, ainda se poderia apontar as avaliações do curso dispostas no portfólio dos estudantes. Esse grupo de cinco estudantes estudados com mais profundidade recebem, a seguir, uma apresentação individual de cada um deles.

NUNO ARCANJO

Nuno Arcanjo, artista e educador social, foi professor de teatro, ator e contador de histórias. Graduiu-se em Teatro pela UFMG e em Comunicação Social pela Uni-BH. Em 1998, fundou o Grupo Fábula - Contadores de Histórias. Entre 2005 e 2008, atuou como

educador social no Projeto Marista *CrerSendo*. A partir de julho de 2007, tornou-se multiplicador do Teatro do Oprimido, um tipo de teatro popular e social criado por Augusto Boal. Também em 2007, ingressou na ONG 4 Cantos do Mundo, onde, mais tarde, coordenou uma oficina permanente de Teatro Ambiente.

A metodologia do Teatro do Oprimido (T.O.), idealizada pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal na década de 1970 e atualmente aplicada em mais de 70 países, busca incentivar uma participação ativa e central dos envolvidos, tanto na prática quanto na observação. Este método, de natureza estética, é composto por uma série de exercícios, jogos e técnicas teatrais destinados a promover a liberação física e mental dos seus praticantes, bem como a democratizar o acesso e a criação teatral. O T.O. proporciona um meio pelo qual os oprimidos podem dominar a arte de fazer teatro, expandindo suas capacidades expressivas e promovendo uma interação dinâmica e construtiva entre o público e os atores (QUEM SOMOS, 2023).

A dedicação do Nuno ao teatro revelou-se em sua maneira artística de viver e se expressar. Durante sua formação acadêmica, destacou-se pela expressividade de seus movimentos, gestos e uma comunicação clara e precisa. Suas poesias e poemas refletiam os intensos sentimentos acerca das experiências vividas. Considerava o teatro fundamental para aguçar a sensibilidade humana. No trabalho desenvolvido na cidade, com estudantes de várias idades, atores e crianças em ONGs, desempenhou um papel vital como articulador de experiências humanas transformadoras.

Atualmente, Nuno é um poeta empreendedor.

SIDNEY R. S.

Sidney Robson Santana graduou-se em Matemática, em 2006, pela UFMG. O estudante trouxe uma sensibilidade humana que mereceu destaque nos resultados da tese de doutorado, pois sempre

se mostrou interessado em desenvolver uma prática educativa diferente. Nesse sentido, isso se refletiu na escrita de seu portfólio (2004) e de sua monografia (2006), em que analisou, por meio de um estudo de casos, a arte de ensinar Matemática. Entre a docência e a carreira militar, Sidney optou pela segunda profissão, como uma perspectiva mais promissora do ponto de vista financeiro. Naquele momento, já era segundo sargento da Aeronáutica.

WAGNER P. J.

Wagner P. J. formou-se em Física, concluindo sua pós-graduação pela Universidade Federal de Viçosa em 2000 e uma especialização pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2005. Sua carreira foi marcada pelo desenvolvimento de experiências no campo da Física, com ênfase em métodos matemáticos aplicados. Destacou-se em física médica veterinária, tomografia por emissão de pósitrons, biociências nucleares e contribuiu para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). No curso de Didática, chamou atenção pela qualidade excepcional de seu projeto, colaborando com um grupo de estudo no projeto LATANET na E.M.M.M., que resultou em um conjunto de fotografias por adolescentes usando a técnica de *pinhole*¹². Wagner defendeu sua dissertação de mestrado em setembro de 2008, intitulada *Modelo Difusivo Advectivo e Composto por Nutrientes e Células Normais, consolidando sua contribuição na interface entre Física e ciências biológicas*. Atualmente, é professor substituto no Departamento de Física da UFMG.

12

Este projeto é comentado no Volume III da Coleção Inovação Didática.

BRUNO A.

Bruno A. se destacou na disciplina de Didática ao adotar um uso inovador de câmera fotográfica em sala de aula, culminando na criação de um álbum fotográfico ao término da disciplina. As fotos, capturadas e reveladas por ele em tom sépia, documentaram de forma única as aulas. No entanto, Bruno enfrentou desafios em algumas disciplinas específicas do bacharelado em Física, motivando sua transferência para a licenciatura na mesma área. Esses percalços não impediram seu destaque como monitor de Matemática e, mais tarde, como monitor no observatório astronômico da Serra da Piedade, inaugurando sua trajetória no ensino de Física na UFMG.

Utilizando as habilidades desenvolvidas enquanto monitor do laboratório de Física, Bruno e seus colegas fundaram uma empresa especializada em levantamento radiométrico em equipamentos de raios X hospitalares, com ênfase em radioproteção, que permanece ativa até hoje.

Após concluir a graduação, Bruno prosseguiu para o mestrado no Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear/Comissão Nacional de Energia Nuclear (CDTN/CNEN), dedicando-se ao estudo de combustíveis nucleares, com um interesse particular em ligas de urânio metálico. Sua excelência acadêmica foi evidenciada ao concluir o mestrado entre os primeiros de sua turma. Sem demora, deu início ao doutorado no Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN/CNEN/USP), em São Paulo, continuando a explorar a mesma área de pesquisa que havia iniciado no mestrado.

CÍNTIA R.A.

Cíntia graduou-se em Psicologia pela UFMG. Durante sua graduação, ministrou aulas de Comunicação por dois anos no Projeto de Extensão do CIPMOI – Curso Intensivo de Preparação de Mão de

Obra Industrial, atuando como psicóloga e aplicando dinâmicas de grupo para aprimorar as relações interpessoais. Em seu percurso pelo curso de Didática, destacou-se pela presença ativa e pelo interesse aguçado na metodologia de ensino. Em sua autoavaliação, destacou:

[...] a disciplina validou meus estudos anteriores sobre a relevância do mediador, o contexto social da escola e do aluno, e a necessidade de questionar paradigmas tradicionais da didática. Isso intensificou minha consciência sobre meu papel como educadora e a responsabilidade inerente a essa função. (Trecho do portfólio de C. R. de A, 30/11/2004).

Por meio de seu portfólio, tornou-se claro cuidado que Cíntia dedicou a seus relatos. Com entusiasmo, ela manifestou seu amor pelo ensino, realizado em seu papel como psicóloga nas dinâmicas de grupo que orientava. Para ela, ensinar representava um processo contínuo de desconstrução e reflexão, desafiador, mas extremamente recompensador.

ENTRE(CRUZANDO) OS DADOS DA PESQUISA

A metodologia autobiografia e autoetnográfica permitiu reflexões sobre si e sobre a metodologia que escolheu para exercitar na sua pesquisa. Por meio de processo de autoavaliação - de constante construção e reconstrução da prática docente, foi possível dar forma, visibilidade, aparência e sensações ao produto qualificado dessas memórias, que contêm os dados essenciais.

O trabalho, meticuloso em sua execução, foi registrado manualmente, fotografado e

CONCLUSÕES

O CURSO DA VIDA

Ao concluirmos este volume, encaminhamos o(à) leitor(a) aos Volumes 2, 3 e 4, destinados a aprofundar a análise dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Inspiramo-nos na reflexão de José Saramago: “tudo no mundo está dando respostas; o que demora é o tempo das perguntas”, para redirecionar nossa atenção ao cerne da investigação educacional. Desvendamos a motivação por trás da escolha de nossa abordagem metodológica, esclarecendo como os referenciais teóricos se entrelaçam às narrativas originadas das minhas experiências enquanto estudante e professora em formação. Assim, adotamos métodos tanto autobiográficos quanto auto-etnográficos. Neste contexto reflexivo, escolhemos concluir, ainda que temporariamente, este volume com o poema *O Curso da Vida*, de Nuno Arcanjo, um colaborador em nossa pesquisa, cuja obra foi encenada durante uma das aulas de didática.

No Volume II, a narrativa continua com Nuno Arcanjo, que encena seu texto *A humana rosa*, refletindo sobre nossa condição humana — simultaneamente resistente e frágil — abordando beleza, perfume, encantamentos, mas também espinhos, asperezas e os limites da experiência humana. Para construir uma cartografia pessoal e profissional, ele intitulou *FragMomentos de um indivíduo coletivo* e selecionou diversos “Eus” capturados em momentos desde sua infância até aquela apresentação, representando um indivíduo coletivo que transita entre ser aluno e professor, e que incorpora traços de filósofo, sociólogo, geógrafo, pedagogo, matemático, músico, enfim, um polivalente ator social.

EN(CENANDO) O CURSO DA VIDA

Durante a sessão inaugural da disciplina de Didática, Nuno Arcanjo apresenta-se de maneira singular, transcendendo a mera leitura de seu poema *O Curso da vida* para encená-lo diante dos colegas. Com uma abordagem introspectiva, o poema desvela uma reflexão sobre o propósito da existência e a constante busca por significado, ilustrada pela disposição de fotografias que, partindo da infância até a formação acadêmica superior, compõem um retrato visual da jornada de vida de Nuno. Por meio da voz tocante de Nuno Arcanjo, somos convidados a experienciar o poema como ele escolheu se apresentar aos colegas no início da disciplina. A leitura é acompanhada por uma representação corporal, na qual o próprio corpo de Nuno, junto às fotografias de diferentes fases de sua vida, esboça uma forma humana, evocando a imagem de um ser em constante evolução. Em tom de apresentação, do poema, convido ao leitor para *degustar* o poema *O Curso da Vida*.

Segue aqui o trecho de uma reflexão poética produzida por mim num momento em que queria dizer algo que ainda não estava certo do quê. Deixei então as ideias fluírem e saiu o que se segue. Creio ter muito a ver com o assunto da disciplina e, com essa reflexão, venho enriquecer meu portfólio e posicionar-me quanto a algumas concepções sobre conhecimento, aprendizado e crescimento humano (Excerto do portfólio de Nuno Arcanjo, 13/10/2003).

O Curso da vida

Noutro dia, fui vivendo em direção à minha própria pergunta e terminei sem saber o que seria...

Responder?

Perguntar?

Ou simplesmente seguir?

Fluir...

Já notou que, no fundo, sabemos muito pouco ou quase nada?

O jardim, o pré, o fundamental, o médio, o 2º grau, o superior...

Isso tudo não é necessariamente uma escalada
para um lugar melhor, é?
Não creio.
Vejo o jardim como o ápice...
O primeiro degrau após o nascimento para a
vida é a melhor fase,
A mente ainda está plenamente aberta no topo, em con-
tato direto com o divino:
dormir, acordar, chorar, deitar, mamar, deleitar... ser...
Sem perguntas...
...SER...
...criança, criação, cria em ação.
Memória da vida em abundância registrada em algum
lugar, como fomos felizes...
e sem saber! Será?
... Mas retornando ao jardim,
Esse nome não foi por acaso...
Não sem motivo, o Homem e a Mulher
foram expulsos dali.
O Éden era um vasto jardim
Onde Deus nos colocou nus e puros. Então:
Cobra, tentação, árvore, fruto, conhecimento e...
FORA!
Aqui estamos...
...pensando que essa escala que criamos
é, de fato, educação.
Engano!
Superior é apenas o curso da vida: repleto de
curvas lindas e certas:
dor, alegria, guerra, paz, sombra, luz,
e ondas e ondas... oscilações constantes.
Eis o nosso presente, nossa dádiva:
ações que oscilam conforme a
música que ressoa em nós:
Silêncio. Batida. Pausa. Tum... Tum... Tum-tum, Tum-tum,
Tum-tum... ritmo, pulso,
Comando, Bússola:
Navegar é preciso, viver...?
Não hesito!
E você?"

(Excerto do portfólio de Nuno Arcanjo, 13/10/2003).

O poema enfatiza a importância de viver de forma plena e autêntica, sugerindo que a sabedoria verdadeira está intrinsecamente ligada à experiência e à capacidade de reflexão sobre o ser e o conhecer. Essa abordagem promove um questionamento sobre os paradigmas educacionais vigentes, propondo uma reflexão mais ampla sobre os objetivos e métodos da educação.

Ao realçar a vida como um encadeamento de transições e vivências, enriquecidas tanto por triunfos quanto por obstáculos, o poema estimula os leitores a valorizarem cada instante e desafio como oportunidades para o desenvolvimento pessoal e a ampliação de horizontes. Este convite para valorizar o percurso contínuo da existência empreende a busca por compreensões renovadas, por meio de uma concepção de aprendizagem que envolve conhecer os saberes socialmente construídos, realizar uma análise crítica desses saberes e manter-se receptivo a novos enfoques.

A conclusão do poema, com uma reflexão sobre o significado da vida e a importância de viver com propósito e paixão, somada à pergunta “E você?”, funciona como um chamado à introspecção e à autenticidade. Essa indagação serve como um espelho, refletindo não apenas a jornada pessoal de cada indivíduo, mas também instigando uma avaliação sobre como cada um se posiciona diante das vicissitudes da existência.

Portanto, a contribuição de Nuno Arcanjo transcende o conteúdo acadêmico tradicional, introduzindo uma dimensão transformadora ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal. Ele propõe uma educação que valoriza a formação integral do ser, destacando a importância da autoconsciência, da reflexão crítica e da paixão como componentes essenciais da jornada humana, alinhando-se aos enfoques educativos desta obra e dos volumes subsequentes.

Em um contexto educacional frequentemente dominado por métricas quantitativas de sucesso, o poema de Nuno Arcanjo

emerge como um lembrete poderoso da necessidade de repensar os propósitos e métodos da educação, destacando a relevância de uma abordagem mais holística e humanizada ao aprendizado e ao conhecimento.

A inserção deste poema tece uma rede de textos que, em harmonia com outras contribuições autorais, entrecruza com nossas memórias, outorgando-me a responsabilidade de ser *a Guardiã* desses registros. Este mosaico de conhecimento e percepções se desdobra em um espectro polissêmico abrangendo as variadas dimensões do processo educativo e das pesquisas sobre formação docente no Brasil.

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS: DA RESISTÊNCIA À FLEXIBILIDADE

Esta investigação foi composta em sua essência pela memória docente e discente reflexiva e ainda pela análise dos portfólios desenvolvidos dentro de um contexto em que o conhecimento apresentou nuances globalizadas, desafiando os estudantes a ampliarem sua capacidade de autoavaliação. Entre um arremate e outro, fazendo e refazendo, foi-se dando corpo, vista, aparência, sensações... ao produto qualificado das memórias e que continham os dados.

O trabalho foi detalhista, manualmente registrado, fotografado, filmado... e arduamente perseguido na tentativa de colaborar com a abordagem em questão. Pode-se dizer que foi sofrido e gratificante. Sofrido porque, às vezes, perdia-se diante dos dados (cerca de 450 portfólios), por ter que selecionar quais incluir na análise e ainda porque as cenas das aulas retornavam à mente da autora deste trabalho fazendo-a sentir as emoções vividas na experiência, mesmo nos momentos de relaxamento. Gratificante, por ver o fruto do trabalho

tomando cor, vida, organicidade. Pode-se resumir esse processo de pesquisa assim: ordem, desordem, caos, ação... organização, parafraseando Morin (2001), quando se refere ao ato de conhecer.

As memórias trazidas na tese e nesta obra mostraram os aspectos ligados à importância da flexibilidade docente no sentido de implementar novas propostas educativas. Aceitou-se experimentar o processo transitório de substituir a mesmice da relação pedagógica e do formato avaliativo acadêmico pelo complexo processo didático presente na construção de portfólios de aprendizagem. Paradoxalmente, viu-se os estudantes resistirem à proposta na medida em que não conseguiam apropriar-se da concepção de educação que norteava essa modificação, mesmo sendo ela acordada como necessária e possível nas duas primeiras aulas. Ou seja, num primeiro momento, aceitam participar da implementação da proposta, mas, na prática, se mostravam resistentes, apresentando dificuldades que, algumas vezes, chegaram a impedir a boa condução do trabalho. Entendeu-se que isso ocorreu porque a concepção de educação dos estudantes não se adequava à proposta e também porque não sabiam como concretizar as ações em novo formato conforme programado para o curso.

Os estudantes revelaram sua ambiguidade entre o continuísmo e a flexibilidade, ainda em sua formação inicial. Tal relação é comentada por Nóvoa (1992, p. 17) que diz que, em relação aos professores em serviço, "[...] [eles] são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é sensível à moda. A gestão deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente". Esse mesmo autor afirma que a ação pedagógica do professor será influenciada "[...] pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor... e que o processo identitário dos professores pode ser sentido pela adesão, ação e autoconsciência" (NÓVOA, 1992, p. 16).

A *adesão* determina os princípios e valores dos professores.

Na *ação*, a postura do professor é sentida por sua forma de trabalhar, pelo jeito como conduz a prática pedagógica, evidentemente, a que mais for adequada ao seu estilo de exercer o magistério.

A *autoconsciência* é o processo que pode levar a mudanças, pois pode provocar a reflexão da ação. Os estudantes, em seus sentimentos e manifestações, antes mesmo de experimentarem o exercício profissional, deram pistas do quanto parece difícil implantar qualquer transformação pedagógica, evidenciando que sua aceitabilidade de incorporação carece de tempo.

Ao finalizar e integrar as ideias de Nóvoa, trazemos ao debate a obra de Diamond (1992), que ressalta a essencialidade de uma abordagem reflexiva na formação docente — a necessidade de (re-)construir identidades, incorporar inovações e aderir a mudanças. Essa visão converge com a que defendemos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) educadores(as), colocando-os(as) no centro da prática educativa e incentivando-os a inspirar os estudantes a contribuírem de forma consciente para suas comunidades.

Ao concluir, refletimos: foi esta jornada enriquecedora para você?

Esperamos que a experiência proporcione não apenas um aprofundamento do seu conhecimento, mas também inspire transformações na sua percepção sobre educação.

CONVITE AO(À) LEITOR(AS)

LEITURA DO VOLUME II: FOTOGRAFIA DA AULA: VISUALIDADES DE UMA *DIDÁTICA* LEGAL

Vamos explorar, no Volume II, a fotografia como estratégia pedagógica inovadora, apresentando as visualidades das aulas na disciplina de Didática para estudantes de diferentes cursos de Licenciatura.

Destacamos uma pedagogia visual, evidenciando como esta, repleta de afeto e encantamento, pode revelar diferentes cartografias para o ensino e a aprendizagem e transformar a educação em uma experiência mais humana e significativa.

Preparamos uma tecitura de *palavras-imagens* que promete não apenas enriquecer o conhecimento, mas também aguçar a percepção sobre as potencialidades transformadoras da pedagogia visual na formação docente.

Embarque conosco nesta leitura inspiradora, que dá asas à imaginação e reafirma o valor da criatividade, da inovação e do encantamento no processo de ensino-aprendizagem.

INDICAÇÃO DE LEITURA

DOSSIÊ: MULHERES BRASILEIRAS: PESQUISADORAS MARCANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Este dossiê é resultado do esforço contínuo da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR) em contribuir para a Formação de Professores no Brasil. Composto por onze artigos, ele examina a contribuição e a trajetória de pesquisadoras brasileiras cujos trabalhos são centrais na formação docente como campo científico e na construção do professor como pesquisador, entre outros temas essenciais.

Para acessar os artigos, escaneie o *QR Code*.



REFERÊNCIA

RAUSCH, Rita Buzzi; TOZETTO, Susana Soares; BARREIRO, Cristhianny Bento; MOGARRO, Maria João. Mulheres brasileiras: pesquisadoras marcantes na formação de professores na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31275/26522>. Acesso em: 22 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

AMBRÓSIO, Márcia. Dedicatória. (Org.; Coord.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023a (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. E-corpo e Movimento: formação de Professor(a) em ambiente virtual. In: AMBRÓSIO, Márcia. (Org.; Coord.). *E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023b. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. *A fotografia: como instrumento de pesquisa e de ensino-aprendizagem*. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023c. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. *A Guardiã de memórias: autobiografia e autoetnografia de uma professora universitária*. São Paulo: Pimenta Cultura, 2024a. (Série Inovação didática, Vol. I).

AMBRÓSIO, Márcia. *Fotografias da aula: visualidades de uma didática legal*. São Paulo: Pimenta Cultura, 2024b. (Série Inovação didática, Vol. II).

AMBRÓSIO, Márcia. Memoriais: escrituras de orientação na disciplina tendências e pesquisa em educação. In: AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo (Orgs.). *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no Ensino Superior*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AMBRÓSIO, Márcia; BRAZÃO, P. (Coordenadores). *Inteligência Artificial na Mediação Pedagógica e na Escrita Criativa: Perspectivas para o Ensino e a Pesquisa*. Programa de Extensão *Pedagogia Diferenciada: Práticas Exitosas do Ensino e da Pesquisa em Educação*, Departamento de Educação e Tecnologias, Universidade Federal de Ouro Preto, 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLEKvHyJup4vWXtYhQXZQeexsBThuW72A>. Acesso em: 28 jan. 2024.

AMBRÓSIO, Márcia; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Suzana dos Santos. Escolas inovadoras: revisando as experiências pedagógicas. In: NEVES, Inajara de Salles Viana; AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). *Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024 (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo (Orgs). *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

AMBRÓSIO, Márcia; SANCHO GIL, Juana Maria. O desenvolvimento metacognitivo por meio do portfólio e webfólio. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges* (1.ª ed., pp. 643-667). Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Competência, 2019.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e pós-fácio: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996.

BARTHES, Roland. *Câmera clara: Notas sobre fotografia*. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet, prefácio de Jeanne Marie Gagnebin, 7. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOFF, Leonardo. *Igreja, carisma e poder: ensaio sobre eclesiologia militante*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Antônio Franco Vasco et al. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANO, Cristina Alonso; PUIGCERCÓS, Raquel Miño; BOSCO, Alejandra; SUREDA, Mar Perelló. Tornar-se Professor: Os Trânsitos na Aprendizagem de Professores do Ensino Médio. In: HERNÁNDEZ, Fernando; APRAIZ, Estibaliz Jiménez de Aberasturi; SANCHO GIL, Juana María; GOROSPE, José Miguel Correa. *Como os Professores Aprendem? Trânsitos entre Cartografias, Vivências, Corporeidades e Afetos*. Espanha: Octaedro, 2020.

CARTAXO, S. R. M. Formação de professores e docência no ensino superior: contribuições de Maria Isabel Cunha. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 24, n. 80, 2024. DOI: 10.7213/1981-416X.24.080.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30840>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os Conteúdos na Reforma. Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

COLLIER, J, Jr. *Visual anthropology: photography as a research method*. New York: Holt, 1967.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 3., 1979, Puebla de los Angeles. *Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões*. Puebla de los Angeles, México, 27 jan. a 13 fev. 1979. São Paulo: Edições Paulinas, 1979.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf. Acesso em: 18 jul. 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me sua história: Escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 162-173 (Coleção Práticas Pedagógicas).

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ. [online]*, 1997, vol. 23, n. 1/2.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me sua história: Escre(vidas) docentes das narrativas docente e de pesquisa. In: AMBRÓSIO, Márcia (Coord.). *Webinário de Pesquisa em Educação*. [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:53:03h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XGQwMm5VsHY> Acesso em: 03 mar. 2023.

DALBEN, A. I. L. F. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.

DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d' une recherche action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher Education as Transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

DIAS DE OLIVEIRA, Adelson D. Ensino Médio Rural do Sertão da Bahia: Experiências Pedagógicas Documentadas na Última Etapa da Educação Básica. In: AMBRÓSIO, M. (Org.; Coord.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 193-205. (Coleção Práticas Pedagógicas).

FIOCRUZ. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. FIOCRUZ, 1998. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

FOX, D. M. & LAWRENCE, C. *Photographing medicine: Images and power in Britain and America since 1840*. New York: Greenwood Press, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 set. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Porto: Afrontamento, 1987.

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leônicio José Gomes. Formação na educação de jovens e adultos: retalhos de uma construção coletiva. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

FURLAN, Marlise. *Matida: tempo e espaço de atenção no olhar-experiência de uma professora*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011, p. 119.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GUBA, E ; LINCOLN, Y. *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: JosseyBass, 1981.

IVENICKI, Ana. Pesquisador, pesquisa e ensino com paradigmas e temas multiculturalmente orientados. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas).

IVENICKI, Ana; RIBEIRO, William de Goes. Decolonialidade e currículo escolar: diálogos e articulações. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). *Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes Docentes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção Práticas Pedagógicas).

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3rd ed. Califórnia: Sage, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção de saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; SANTOS, Ana Neri dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, p. 10731094, 2014. <https://doi.org/10.1590/S198463982014005000020>

LEFÉVRE, F e LEFÉVRE, A. M.C. *Banco de dados sobre trabalhos com o Discurso do Sujeito Coletivo DSC*, 2003. Disponível em: www.Fsp.Usp.Br/QualiSaude. Acesso em: 25 maio 2008.

LIMA, M. L. R. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

LIMA, M. L. R. Memórias de professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 89-98, set./dez. 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Carlos A. R. A Tecnologia em Sala de Aula: o Celular como Prática Pedagógica Inovadora na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. In: AMBRÓSIO, M. (Org.; Coord.). *Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 207-216. (Coleção Práticas Pedagógicas).

RAUSCH, Rita Buzzi; TOZETTO, Susana Soares; BARREIRO, Cristhianny Bento; MOGARRO, Maria João. Mulheres brasileiras: pesquisadoras marcantes na formação de professores na contemporaneidade. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. número, p. primeira-última página, ano. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31275/26522>. Acesso em: 22 mar. 2024.

REZENDE, M. R. *A relação/registro no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora*. 2004.318f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010a.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente. *In: Anais do XV ENDIPE: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, 2010b.

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.

SARTRE, Jean Paul. *L' Imaginaire*. Paris: Gallimard, 1940.

SILVA JÚNIOR, Paulo M. da. Quando as Questões de Raça, Gênero, Sexualidades e Masculinidades Interrogam Nossa Prática Pedagógica. *In: AMBRÓSIO, M. (Org.; Coord.). Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 83-102. (Coleção Práticas Pedagógicas).

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; BORGES, Leandro da Conceição. Entre o ensino de Arte e multiculturalismos: o que dizem as dissertações e teses? *In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.; Coord.). Currículo, Multiculturalismo, Didáticas e Saberes Docentes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção Práticas Pedagógicas).

SOARES, Magda Becker. *Palavras da laureada Magda Soares* (2015). Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia. Disponível: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PalavrasdalaureadaMagdaSoares.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2023.

WARSCHAUER, C. Formação (contínua) de professores: construindo um espaço coletivo de reflexão na escola, uma prática de autoformação participada. *In: 3º Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1996, São Paulo. Estudos e Documentos*. São Paulo: Comissão de publicações da FEUSP, 1996. v. 38. p. 151-156.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In: SCOZ, B. et al. (Org.). Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. p. 13-23.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, M. F. *Observações, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos*. São Paulo: Publicações, Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.

XAVIER, Giseli P. de M. Instrumentos de Pesquisa Qualitativa – Observação de Campo e Entrevista, Fotografia e Grupo Focal. *In: AMBRÓSIO, M. (Org.; Coord.). Tendências da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 107-126. (Coleção Práticas Pedagógicas).

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004b.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004a.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cad. Pesqui.* [on-line], v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742005000200005. Acesso em: 24 jul. 2022.

OBRAS DA COLEÇÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – UFOP (IMAGENS E *QR CODES*)

Os temas abordados nessas obras são extremamente relevantes para a promoção de uma educação inclusiva e multicultural. Desde tendências em pesquisa educacional até práticas pedagógicas inovadoras, a coletânea busca incentivar o aprimoramento profissional dos(as) educadores(as), bem como proporcionar uma reflexão crítica e abrangente sobre a educação em suas diversas dimensões.



Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento

Márcia Ambrósio e Viviane Pimenta (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/escrevidasdocentes>

Nesta obra, as memórias polifônicas dos(as) docentes, intituladas de Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento, são constituídas e marcadas nas "rochas" do conhecimento – um instrumento didático-investigativo e reflexivo transdisciplinar e relevante para desenvolvimento profissional do ofício de mestre(a) e aperfeiçoamento de nossa condição humana. Desvelamos contextos socioculturais, crenças, rituais, lutas diárias e descobertas que permeiam o cotidiano dos(as) professores(as).



Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/projetopoliticopedagogico>

Esta obra apresenta o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do DEETE/CEAD/UFOP. É registrado o seguinte: objetivos, concepção pedagógica, organização curricular, módulos disciplinares, seminários de pesquisa, oficinas, processo de avaliação e orientação dos TCCs. Também, equipe polidocente, atividades interdisciplinares e complementares de formação e, além disso, ações de extensão.



Tendências da Pesquisa em Educação

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/tendenciaspesquisa>

Esta obra traz ricas reflexões acerca da pesquisa qualitativa em educação, ao expressar as atitudes do(a) pesquisador(a), a pesquisa e o ensino em paradigmas e temas multiculturalmente orientados, tais como cor, gênero, sexualidades e masculinidades e outros. Apresenta, ainda, o debate do saber-fazer científico dos(as) docentes, os instrumentos de pesquisa qualitativa, e os usos da fotografia, das narrativas e das TDICs como produtores de conhecimento no ensino e na pesquisa. Inauguramos, quanto à forma e conteúdo, uma tecitura pluritextual e hipertextual – alinhada à cibercultura de nosso(a) interlocutor(a) e às múltiplas conexões.



História e Historiografia da Educação no Brasil: novos temas, novos conceitos, novas fontes

Janete Flor De Maio e Fabricio Vinhas (Orgs)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/historiahistoriografia>

Esta coletânea apresenta um conjunto de primordiais trabalhos sobre a História e historiografia da educação em Minas Gerais, apresentando diversos enfoques, temáticas de trabalho, múltiplos referenciais teóricos. Espera-se que estes textos possam inspirar muitos outros trabalhos acadêmicos. Além disso, consolidar essa área como espaço de produção intelectual relevante, a fim de pensar a formação de professores da Educação Básica atualmente, no Brasil. Tal fato traduz um campo bastante importante para pensar sobre a evolução dos nossos desafios.



Letramento Literário: concepções e práticas

Hércules Toledo Correa (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/letramentoliterario>

Neste livro o(a) leitor(a) encontra reflexões sobre o que chamamos de letramento literário, sobre formação de leitores e ensino de literatura e sobre livros para crianças. Propomos também algumas atividades práticas a partir de nossas reflexões. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.



Oficina de Letramento Acadêmico

Hércules Tolêdo Corrêa

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/oficinaletramento>

Nesta obra o(a) leitor(a), vai encontrar um conjunto de exemplos e de exercícios para aprimorar habilidades de leitura e escrita dos principais gêneros acadêmicos: fichamento, resumo, resenha e artigo. Esperamos que aprecie este material e que sirva para você repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.



As Infâncias: sentidos e significados sócio-históricos

Márcia Ambrósio e Mayara Capella Silva de Brito

Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/as_infancias

Este livro discute a temática da Infância como uma construção social e histórica. Articulando estudos sociológicos sobre a infância com diferentes representações em obras de artes, tecemos nossas análises. Dialogamos com o(a) leitor(a) sobre as diferentes concepções de infância, como a concebemos hoje e como estas interpretações interferem na prática docente e no planejamento do processo educativo. Sugerimos no fim da obra atividades de aprendizagens e filmes que tratam a temática.





E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/E-corpomovimento>

Esta obra trata de temas sobre os corpos – na sociedade globalizada, na escola (de disciplinados a transgressores criativos), suas representações nas culturas escolares e nas pesquisas. Também revela um E-corpo (suas relações com tecnologias e audiovisualidades). Ademais, traz, uma narrativa docente reflexiva acerca das experiências vividas na formação inicial e do Programa de extensão Pedagogia Diferenciada, em ambiente virtual. Logo, anuncia relevantes interfaces webdidáticas e evidências de aprendizagens registradas no processo educativo.



Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia: sentidos e significados produzidos

Márcia Ambrósio (Org.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/jogosbrincadeiras>

Esta obra aborda a importância da experiência lúdica no processo educativo, explorando perspectivas diversas, tais como a relação entre o lúdico e as Tecnologias Assistivas (TA), para promover a inclusão, a relevância dos jogos e brincadeiras como ferramentas de reeducação das relações étnico-raciais, e, também, as evidências do potencial dos jogos de tabuleiro, RPG e TDICs no ensino de História e demais áreas do conhecimento. Além disso, apresenta um Padlet com uma variedade de brincadeiras de rua. Por fim, organiza um Guiafólio brincante com as sínteses e QR codes das Webprosas realizadas com professores(as) convidados(as), com vistas à formação inicial e continuada de professores(as) na modalidade virtual.



Reverso e verso da avaliação no ensino superior: e agora Maria(s), José(s) e Maju(s)?

Márcia Ambrósio

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/reverso-verso>

Esta obra analisa o "Reverso" da avaliação a partir das influências das políticas neoliberais no ensino e na avaliação na educação superior, evidenciando a mercantilização do ensino e a privatização de sua oferta como causas da precarização do trabalho docente e da desigualdade de acesso enfrentadas pelos estudantes. No "Verso", propõe uma abordagem educacional alternativa, embasada em princípios democráticos e reflexivos, que promove a pluralidade cultural, étnica, política e científica. Oferece um debate crítico visando maximizar a qualidade das experiências educativas e contribuir para uma educação superior mais inclusiva.



Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora

Inajara de Salles Viana Neves e Márcia Ambrósio (Orgs.)

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/boas-praticas-gestao>

O livro *Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora*, foi organizado em um contexto de experiências diversas e singulares, os (as) autores (as), os (as) convidamos a ler as experiências educacionais desta obra, com especial destaque ao aspecto relacionado à inovação. Conforme mencionado anteriormente, há um elemento convergente em todos os capítulos, ou seja, de uma maneira simples, verificamos práticas inovadoras, que, intencionalmente, se apresentam com potencial ênfase na transformação do fazer educativo, sempre pensando em uma realidade do ensino para a aprendizagem.



Prática de leitura e produção de textos acadêmicos

Gláucia dos Santos Jorge e Rosângela Márcia Magalhães

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pratica-leitura-texto>

Nesta obra, exploram-se os fundamentos dos principais gêneros textuais acadêmicos, tais como resumo, resenha, fichamento, memorial acadêmico e artigos acadêmicos. Por meio de exemplos elucidativos e atividades práticas, o livro orienta o leitor e a leitora de forma eficaz na compreensão e produção desses gêneros textuais, proporcionando uma abordagem prática e enriquecedora para o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e escrita no contexto acadêmico.

SOBRE A AUTORA



Márcia Ambrósio

Márcia Ambrósio é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e concluiu seu pós-doutorado na Universidade de Barcelona. Atualmente, é Professora Associada no Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além de ser Coordenadora e Presidente do Colegiado do Curso de Práticas Pedagógicas. Em sua trajetória acadêmica, dedicou-se a uma ampla gama de temas de pesquisa, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Suas áreas de investigação incluem: avaliação/autoavaliação; portfólio/eporfólio/webfólio; metacognição no ensino superior; mediação tecnológica; relação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); jogos didáticos; profissão e formação docente; pesquisa em educação; narrativas e experiência docente; infâncias, juventudes; e práticas pedagógicas, entre outros. É autora de diversos livros, artigos e cadernos didáticos, com destaque para *O uso do portfólio no ensino superior* (2013) e *Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes* (2015), ambos pela Editora Vozes. Em coautoria com Eduardo M. Ferreira, publicou *O uso dos jogos de tabuleiro e do eportfólio brincante no processo educativo* e *Cadernos didáticos: o uso dos jogos no processo educativo* (2020), pela Editora CRV. Em 2021, em parceria com Wagner Patrick J. de S. C. Nicácio, lançou *O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de física*, pela Pimenta Cultural. Além disso, coordenou e organizou a Coleção de Práticas Pedagógicas nos anos de 2023 e 2024, composta por 19 obras, atuando também como autora de vários capítulos, publicados pela mesma editora. Na modalidade de ensino a distância, dedica-se ao ensino e à extensão, disponibilizando recursos nas plataformas digitais a seguir:

- Podcast no Spotify, *Pedagogia Diferenciada*: <https://open.spotify.com/show/OjXvqZd6wkiMtVQzEcPQYZ>

- Canal no YouTube, *Pedagogia Diferenciada*: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>

- Canal no YouTube, *Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP*: <https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJCivjrRz2jvfhA>

Por meio desses canais, Márcia disponibiliza conteúdo relevante e informativo com o objetivo de auxiliar professores no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, abrangendo tanto a modalidade a distância quanto a presencial. Para mais informações sobre seu currículo, acesse:

E-mail: marcia.ambrosio@ufop.edu.br

Currículo Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

Perfil no Orcid: <https://orcid.org/0000000223548306>

SOBRE A PREFACIADORA



Dagmar de Mello e Silva

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e pós-doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e em Educação e Cultura Visual pela Unirio (2023). Atualmente é professora associada III da Universidade Federal Fluminense e professora permanente dos programas de Pós-Graduação em Educação e Ciências, Tecnologias e Inclusão - (PGC-TIn). Sua atuação em pesquisa se concentra na relação entre questões éticas e estéticas na educação, com ênfase em processos de ensino e aprendizagem envolvendo imagens. Desenvolve atividades de extensão e ensino voltadas à formação continuada de professores, com foco em inclusão e diversidade, cultura audiovisual, imagens e mídias. Coordena o Laboratório de Audiodescrição de Imagens e é uma das coordenadoras da Rede Internacional de Ações Coletivas (RIA), além de ser membro da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPE) e uma das responsáveis pelo Grupo de Trabalho de Direitos Humanos.

Email: dmesilva@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

Currículo Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/4435613728839687>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem metodológica 22, 84
 análises de discurso 55
 aprendizagem 14, 15, 18, 25, 26, 31, 34, 35, 36, 44, 50, 54, 57, 72, 87, 89, 91, 93, 97, 104, 106, 108
 arte 17, 20, 45, 47, 51, 80, 81, 94, 95, 98
 atividades 31, 32, 47, 48, 49, 67, 101, 102, 105, 108
 aula 14, 31, 35, 47, 48, 50, 54, 56, 59, 60, 67, 82, 91, 93, 99
 autoavaliação 29, 36, 50, 83, 88, 106
 autobiografia 14, 28, 55, 58, 83, 93
 autoconsciência 87, 89, 90
 autoetnografia 14, 22, 28, 55, 93
 avaliação 13, 15, 18, 22, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 49, 50, 51, 70, 78, 87, 93, 95, 98, 101, 104, 106

C

concepções educativas 49
 conhecimento 18, 22, 25, 31, 35, 40, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 76, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 103
 contexto educacional 87
 contribuição 81, 87, 92
 crianças 42, 43, 47, 80, 102

D

dados documentais 56
 debates 42, 43, 44, 72, 73, 75, 76
 desempenho 16, 73
 desenvolvimento 13, 17, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 40, 44, 49, 50, 53, 54, 73, 81, 87, 90, 94, 99, 100, 105
 didática 13, 14, 26, 32, 33, 35, 60, 83, 84, 93
 dinâmicas educacionais 55

discentes 13, 14, 15, 19, 22, 23, 29, 31, 33, 35, 36, 50, 55, 63, 66, 72, 78, 79
 disciplinas 16, 82
 Discurso do Sujeito Coletivo 77, 97
 dissertação 96, 98
 docência 9, 20, 21, 40, 44, 81, 95
 docente 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 71, 72, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 106
 doutorado 28, 33, 50, 77, 80, 82, 106, 108
 DSC 77, 78, 97

E

educação 14, 16, 28, 29, 30, 32, 47, 51, 55, 56, 73, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 108
 educativa 18, 34, 44, 70, 81, 90, 97, 98, 99
 ensino 13, 15, 18, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 33, 34, 35, 39, 44, 47, 49, 52, 54, 60, 61, 62, 82, 83, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 108
 ensino e aprendizagem 18, 34, 54, 108
 ensino superior 13, 15, 21, 25, 30, 33, 52, 54, 95, 97, 104, 106
 estudantes 15, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 29, 32, 33, 35, 36, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 62, 70, 72, 78, 79, 80, 88, 89, 90, 91, 104
 estudos etnográficos 55
 éticas 48, 108
 experiência 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 33, 35, 40, 45, 48, 50, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 72, 79, 84, 87, 88, 90, 91, 96, 97, 103, 106
 experiência docente 14, 21, 22, 57, 65, 106
 experiências 15, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 36, 39, 44, 47, 55, 56, 62, 65, 80, 81, 84, 94, 103, 104

experiências pessoais 22, 47, 55

F

falas 74, 75

formação 13, 16, 23, 28, 29, 30, 35, 36, 40, 50, 52, 58, 59, 60, 62, 72, 80, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 108

formação acadêmica 80, 85

formadora de professoras 47

fotografia 14, 15, 22, 26, 42, 63, 64, 65, 68, 91, 93, 94, 101

G

grupo focal 69, 70, 71, 73, 76, 79

H

história oral 55

histórias 21, 42, 44, 47, 55, 62, 79

histórias de vida 21, 44, 55

I

identidade 29, 40

infância 23, 41, 42, 84, 85, 102

inteligência artificial 75

interação 15, 16, 17, 31, 62, 80

interação professor-aluno 29

investigação 14, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 51, 53, 59, 60, 65, 67, 72, 74, 84, 88, 95, 106

J

jovens 42, 43, 47, 51, 96

juventude 42, 43, 98

L

liberdade 17, 18, 20, 41, 42

líder religiosa 43, 44, 47

M

Matemática 51, 80, 81, 82, 96

mediador 73, 74, 83

memória 14, 20, 39, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 63, 64, 68, 88, 94, 97

memórias 13, 14, 22, 35, 47, 52, 55, 59, 62, 66, 70, 72, 83, 88, 89, 93, 98, 100

metodologia 23, 26, 28, 29, 30, 32, 55, 62, 74, 77, 80, 83, 97

metodológica 22, 52, 54, 56, 78, 84

N

narrativa 19, 20, 22, 26, 28, 48, 49, 59, 62, 84, 103

narrativas 13, 15, 19, 20, 21, 23, 39, 42, 47, 55, 62, 84, 95, 99, 101, 106

P

pedagogia 17, 23, 44, 47, 93, 96, 103, 107

pedagógica 13, 14, 15, 22, 23, 26, 30, 33, 34, 35, 36, 45, 47, 50, 53, 58, 60, 62, 63, 64, 68, 72, 78, 89, 90, 91, 98, 101, 106

pensadores 47

perspectivas dos estudantes 56

pesquisa 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 106, 108

pesquisa de Doutorado 49, 50

pesquisa participante 55

pesquisa qualitativa 30, 77, 101

poema 84, 85, 87, 88

políticas 47, 48, 104

portfólio 13, 15, 22, 26, 30, 31, 32, 35, 54, 72, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 93, 94, 98, 106

portfólios 13, 14, 15, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 60, 70, 78, 88, 89

prática docente 13, 22, 23, 27, 30, 35, 43, 44, 48, 51, 55, 56, 58, 71, 83, 93, 95, 102

práticas pedagógicas 15, 16, 30, 49, 53, 100, 102, 106, 107

processo pedagógico 33, 50

processos metodológicos 23, 28, 57, 65, 68, 70

professor 18, 29, 34, 35, 49, 58, 62, 72, 79, 81, 84, 89, 90, 92, 95, 99

professora 14, 21, 22, 30, 31, 32, 35, 46, 47, 49, 51, 52, 58, 60, 84, 93, 96, 108

professores 16, 26, 28, 29, 34, 36, 40, 50, 55, 58, 59, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 108

projeto de pesquisa 23, 33, 50

psicologia 82, 108

R

recreadora 47

reflexão crítica 16, 18, 25, 28, 29, 35, 47, 87, 100

relação pedagógica 13, 14, 15, 22, 26, 33, 34, 35, 36, 50, 60, 68, 72, 78, 89, 98, 106

relação professora/aluno 51

S

sala de aula 35, 48, 54, 67, 82

sujeitos da pesquisa 51, 53, 62

T

teorias 39, 44

teóricos 44, 47, 54, 66, 74, 84, 101

teorizações abertas 48

transcrição 73, 75

transformação 19, 43, 90, 99, 104

U

UFMG 14, 30, 32, 47, 49, 51, 60, 63, 73, 79, 80, 81, 82, 95, 97, 98, 106

universidade 13, 16, 28, 32, 47, 81, 93, 94, 96, 97, 98, 106, 108

V

vida 8, 20, 21, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 55, 58, 59, 63, 64, 84, 85, 86, 87, 89

vivências 19, 21, 41, 87

Coleção
Inovação
Didática

www.pimentacultural.com

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS

autobiografia e autoetnografia
de uma professora universitária

VOLUME 1

 pimenta
cultural