

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Tendências da Pesquisa em Educação



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2014



pimenta
cultural

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Tendências da Pesquisa em Educação



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2024



2023
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T291

Tendências da Pesquisa em Educação/ Organizadora Márcia Ambrósio. Coordenação: Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-739-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2023. 97396

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Experiência docente.
4. Memorial. I. Ambrósio, Márcia (Organizadora). II. Ambrósio, Márcia (Coordenadora). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Brasil - História

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN do livro (brochura): 978-65-5939-702-0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 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 Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Rawpixel.com, Flashmovie, Jcomp - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Bebas Neue Pro, Rockwell
Revisão	Organizadores e autores
Organizadora	Márcia Ambrósio

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +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 do 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

Fábrica 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

Handherson 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

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 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

Jônata 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

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

Patricia 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 Federal da Paraíba, 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 de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica 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 <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

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.

INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

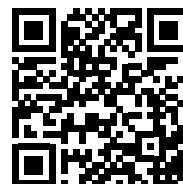
Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo

Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br
ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRjaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.
Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas
E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br

REALIZAÇÃO

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Departamento de Educação e Tecnologias
Universidade Federal de Ouro Preto

Coordenação do Curso:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta (UFOP)

Sumário

Dedicatória	17
Agradecimentos	21
1ª PARTE	27
Apresentação	28
<i>Márcia Ambrósio</i>	
Fios e costuras da tecitura da obra – as entre(linhas), as partes e os capítulos	32
<i>Márcia Ambrósio</i>	
Capítulo 1	41
Tendências da Pesquisa em Educação – as Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas	42
<i>Márcia Ambrósio</i>	
Devaneios investigativos: espantos, inquietudes, quietudes, aventuras da pesquisa e saber docente.....	50
<i>Márcia Ambrósio</i>	
2ª PARTE	61
Capítulo 2	62
Pesquisador, pesquisa e ensino com paradigmas e temas multiculturalmente orientados	64
<i>Ana Ivenicki</i>	

Capítulo 3 82

**As questões de raça, gênero,
sexualidades e masculinidades
interrogam nossa prática pedagógica 83**

Paulo Melgaço da Silva Junior

3ª PARTE 103

Capítulo 4..... 106

**Instrumentos de pesquisa qualitativa –
observação de campo e entrevista,
fotografia e grupo focal 107**

Giseli Pereli de Moura Xavier

Capítulo 5..... 127

**A fotografia: como instrumento
de pesquisa e de ensino-aprendizagem 128**

Márcia Ambrósio

4ª PARTE 158

Capítulo 6..... 161

**Conte-me sua história: escre(vidas)
das narrativas docentes e de pesquisa..... 162**

Maria Isabel Cunha

Capítulo 7..... 174

**Formação na educação de jovens e adultos:
retalhos de uma construção coletiva..... 175**

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

Leôncio José Gomes Soares



Capítulo 8..... 192

Ensino Médio rural do sertão da Bahia:
experiências pedagógicas documentadas
na última etapa da Educação Básica..... 193
Adelson Dias de Oliveira

Capítulo 9..... 206

Capítulo 9A tecnologia em sala de aula:
o celular como prática pedagógica
inovadora na rede pública estadual
de ensino de Minas Gerais..... 207
Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

Capítulo 10 217

Carta da Profa. Márcia Ambrósio:
as bonitezas das aprendizagens
docentes e discentes 218
Márcia Ambrósio

5ª PARTE 237

Capítulo 11 239

Guiafólio do Webinaró
de pesquisa em educação..... 240
Márcia Ambrósio

Sobre a organizadora e autora..... 290

Sobre os(as) autores(as) 290

Índice remissivo 294

Ofertas de Aninha (aos moços)

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.*

Ensinou a amar a vida.

Não desistir da luta.

Recomeçar na derrota.

Renunciar a palavras e pensamentos negativos.

Acreditar nos valores humanos.

Ser otimista.

*Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.*

Creio na solidariedade humana.

*Creio na superação dos erros
e angústias do presente.*

Acredito nos moços.

*Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.*

*Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.*

*Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.*

(Cora Coralina, 1997, p. 145)¹

1 CORA CORALINA. *Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha*. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997.

Dedicatória

Às professoras, professores e às secretárias dos municípios de Rio Doce, Sra. Rosângela Moreira de Oliveira, e de Santa Cruz do Escalvado, Sra. Juliana Lacerda (2021 e 2022), e Sra. Kyssila Clara Gomes Lopes², dedico este trabalho. Os lutos vividos nestas comunidades ensejaram a Oferta 6 do Curso de Práticas Pedagógicas, um trabalho de formação docente que vai, aos poucos, ganhando vida, formas, movimentos, como uma parte irrisória de reparação dos danos sofridos, mas extremamente relevante e significativa para a formação dos (as) professores(as) dessas localidades, e que está sendo estendida aos(às) docentes do Brasil, por meio de ações extensionistas amplas e abertas aos(às) interessados(as).


Às professoras que amam, esperam, parem, mas que também tombam e se levantam, ao verem suas imagens sendo destruídas/quebradas, e mesmo assim, não sucumbem.

A todos(as) os(as) pesquisadores(as) do Brasil que viveram, nos últimos anos, momentos de muitas incertezas, sofrimentos, isolamentos, negações, mas que não perderam a coragem de esperar.

E em face de uma extensa rede de almas sintonizadas por suas lutas em busca de dias melhores, seguiremos com o trabalho de formação docente – por uma educação socialmente justa, com respeito e consideração à diversidade cultural, na qual a ciência, a cultura e os valores educacionais sejam edificados de forma sólida, com elos duradouros e abrangentes.

À Professora Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG), que nos deixou em 1º de agosto de 2022, depois de ter enfrentado um câncer durante curto período de tempo. Ao conversar comigo, em maio

2 Em 2023, no cargo de Secretária Municipal de Santa Cruz do Escalvado, tomou posse a Sra. Kyssila.




de 2022, disse-me: “Márcia, transcreva a minha Webconferência *Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa*”³, trabalho que vamos publicar. Ela estava fraca, sua voz falhava, mas a postura era de resistência, de luta pela vida, e percebemos seu desejo de ter tido forças para escrever um capítulo deste livro. Mas, infelizmente, não houve tempo para que fizéssemos o trabalho de transcrição e revisão de seu texto para esta obra. Sendo assim, vamos nos esforçar para fazê-lo, de forma póstuma, no livro *Profissão e formação docente*, que lançaremos ainda neste ano, nesta mesma editora. Outra rica contribuição da Professora Inês ocorreu durante o 1º *Seminário de Práticas Pedagógicas: Desafios e Possibilidades na Formação Docente*, em 23 de maio de 2017. Durante uma roda de conversas, debatemos a respeito da obra *Cartas sobre Pesquisa: atitudes, inquietudes e quietudes*⁴.

Outrossim, sua voz continuará reverberando em nosso Curso – na disciplina *Tendências da Pesquisa em Educação*, nos Seminários/Webinários de Pesquisa, nas preparações/orientações para a escrita de TCC e em outros cursos - licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados etc. -, na UFOF, em outras IES do Brasil e do mundo. Sob o viés da temática defendida em sua tese: *o tempo na escola e na vida dos(as) professores(as)*, a Professora supracitada ofereceu ricas contribuições acadêmicas por meio de participações em diferentes conferências, orientações, prosas muito divertidas; publicações de artigos, ensaios e obras, a saber: *O professor como sujeito sociocultural* (Ed. UFMG); *Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação* (Ed. Lamparina); *Entre inquietações e quietude: nas cartas, a pesquisa* (Ed. UNEFAB); *Telas da docência: professores, professoras e cinema*; *Outras terras à vista* (ambas editadas pela Autêntica), e *Viver e contar experiências e práticas de professores de matemática* (Livraria da Física). A Professora também coorganizou a coleção *Educação, Cultura e Cinema*, (Ed.

3 Gravada em 5 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z-3MxYDzhQVw>

4 Disponível em: <https://youtu.be/rXuj3GPIqr8>



Autêntica) e a seção *Educar o olhar*, da Revista Presença Pedagógica. Ela esteve conosco e nos encantou. Livre, amorosa, dedicada e autêntica. Sua presença sempre deixava marcas indelévels. Aprendemos com ela que a pesquisa é uma aventura criadora, uma mistura humana de arte, política, estética, com as necessárias atitudes de inquietudes, quietudes, distanciamentos, aproximações, rigorosidade metódica, criticidade, pesquisa, respeito aos saberes do educando, respeito à autonomia e à consciência do inacabamento do mundo e num movimento cíclico – histórico e cultural – de construção e reconstrução de conhecimentos indo ao encontro das ideias defendidas por Freire (1999). Na nossa 5ª Webconferência, realizada no dia 5 de abril de 2021, a Professora Inês Teixeira faz uma citação da Professora Magda Becker Soares que transcrevemos a seguir, em homenagem a essas importantes professoras que deixaram um grande legado à Educação.

Falo então do que tenho considerado ser o papel da ciência e da pesquisa na área da Educação. Nós, os profissionais da área da Educação, estamos, permanentemente, diante de um apelo para a compreensão, acompanhado de um apelo para a ação. O que entendo por apelo para a compreensão: há uma frase no admirável romance histórico que é o Memorial do Convento, de José Saramago, uma frase que, desde que a li há muitos e muitos anos, se tornou para mim uma perfeita descrição do que motiva e orienta o pesquisador em Educação:

Tudo no mundo está dando respostas,

o que demora é o tempo das perguntas.

Respostas estão no mundo da educação à espera das perguntas do pesquisador. Temos, nós, os pesquisadores, de responder ao apelo por compreensão: apreender as respostas que o mundo está dando, e formular as perguntas que se escondem sob essas respostas, em busca de compreensão – *o caminho é a pesquisa.*

Na área da Educação e talvez, na área das Ciências Humanas e Sociais em geral, a compreensão, pela pesquisa, das respostas com que o mundo nos provoca, nos põe em confronto com dois deveres desafiadores:

O primeiro dever é que a compreensão não leve a julgamento. Não cabe deplorar, rir, detestar, quando se depara com respostas no mundo da educação (SOARES, 2015, p. 2)⁵.

O excerto acima compõe uma parte do discurso proferido pela Professora Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, Magda Becker Soares, ao receber o Prêmio Almirante Álvaro Alberto, concedido pelo CNPq, em parceria com a Fundação Conrado Wessel e a Marinha do Brasil, a pesquisadores (as) que tenham se destacado por uma obra científica ou tecnológica de reconhecido valor para o progresso da sua área.

Quer aprender a educar seu olhar?

Descortine as obras, as videoconferências da Professora Inês Teixeira!

Inês Teixeira, Inesinha, Dra. Inês, presente!

Magda Soares, presente!

5 SOARES, Magda Becker. **Palavras da laureada Magda Soares** (2015). Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PalavrasdalaureadaMagdaSoares.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2022.

Agradecimentos

À Professora Ana Ivenicki, por suas contribuições educacionais sobre pesquisa qualitativa na educação, em uma perspectiva multicultural, plural, desafiando preconceitos e instigando novas práticas pedagógicas inclusivas.

À Professora Mabel, por nos instrumentalizar acerca da pesquisa em educação, tendo as narrativas como produtoras de conhecimento.

À Professora Angelita Aparecida Azevedo Freitas e ao Professor Adelson Dias de Oliveira, que documentaram as teses em forma de narrativas, dando relevância à experiência de relatar, reescrever e ressignificar as vivências docentes e discentes, documentando-as em diferentes formas. Todas as dicas e orientações destes(as) autores(as) nos ajudaram a colocar em prática a escrita sobre a história das nossas cursistas, escrevendo a obra *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*, publicada pela Editora Pimenta Cultural, em 2023.

Ao Professor Michel Jean Marie Thiollent, agradecemos pela oferta do rico debate sobre conhecimento científico, formação e identidade do professor, pesquisa participativa, pesquisa-ação e transdisciplinaridade e pesquisa em tempos de pandemia.

À Professora Inês Assunção de Castro Teixeira, por nos ensinar a educar nosso olhar acerca das pesquisas – de pesquisar como uma arte de pensar/problematizar; de observar e escutar; de entender a pesquisa como exercício do pensamento, da sensibilidade e da palavra.

À Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ), que apresentou a Pesquisa Qualitativa abrangendo os aspectos da coleta de dados a partir da pluralidade de instrumentos (tipos, registros, vantagens e limitações), trazendo reflexões acerca da triangulação e do papel do pesquisador.

Ao Professor Fernando Hernández y Hernández e à Professora Juana María Sancho Gil (Universidade de Barcelona), *gracias* por compartilharem os resultados de uma pesquisa publicada e intitulada *¿Cómo aprenden los docentes?: Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Aprendemos com vocês os meandros do processo de todas as pesquisas, por não ser este um percurso linear, o qual, quando levado à prática, deve reverberar sem dúvidas ou fissuras.

Às Professoras Gláucia dos Santos Jorge (UFOP) e Diene Mello (UEL), por mostrarem a importância da tecitura do trabalho acadêmico (seu fazer e refazer) com um adequado monitoramento e *feedback* do(a) orientador(a) da pesquisa.

Ao Professor Juam Carlos Thimótheo (UNICAMP), por ter compartilhado as principais ideias do caderno didático intitulado *O TCC como uma produção audiovisual*, que escreveu para o Curso de Práticas Pedagógicas, em 2017.

Ao Professor Hércules Tolêdo Corrêa, que se incumbiu da organização e mediação das Webconferências, com as presenças das Professoras Maria Amélia Dalvi (UFES) e Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), trazendo suas contribuições sobre letramento acadêmico para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

À Professora Maria Amélia Dalvi (UFES), que abordou o tema *Leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas*, com instigantes reflexões acerca de estudos em postagens nas redes sociais digitais.

À Professora Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), que trouxe um rico debate sobre a *leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas*.

Para o debate de algumas linhas de pesquisa, contamos, também, com as contribuições dos(as) convidados(as) citados(as) a seguir, aos quais agradecemos:

À Professora Lucinha Alvarez (UFMG), por trazer importantes reflexões acerca da relação entre escola, desigualdades reveladas e experiências educativas de luta e resistência durante a pandemia de Covid, tendo como referência as obras de Paulo Freire.

Ao Professor Milton Rosa (UFOP), pelo debate sobre Etnociências e Etnomatemática e suas interlocuções polissêmicas no contexto social e a importância das etno-x no contexto sociocultural.

Ao Professor Antonio Marcelo Jackson Ferreira da Silva (UFOP), que contextualizou as ações afirmativas e políticas educacionais no Brasil, comentando aspectos da institucionalização do racismo e suas consequências.

Ao Professor Sérgio Godinho Oliveira, que desvelou práticas inovadoras em relação à gestão da aula, do tempo/espço, do conhecimento e das aprendizagens, na Escola da Serra (Belo Horizonte-MG).

Nossos agradecimentos mais que especiais à equipe polidocente⁶ de trabalho do Curso de Práticas Pedagógicas.

À Professora Viviane Raposo Pimenta, que segura na nossa mão nas atividades administrativas, pedagógicas e de pesquisa do Curso, para que estas não saiam do foco.

Às tutoras do Curso de Práticas Pedagógicas: Professoras Angelita A. Azevedo Freitas, Fernanda Mara Fonseca da Silva, Helena Azevedo Paulo de Almeida, Vivian Walter dos Reis, Karla Daniely Marques Raimundo e também ao tutor, Professor Clayton José Ferreira, docentes que compõem nossa equipe de trabalho e são responsáveis pelo monitoramento do ensino-aprendizagem nas plataformas virtuais, com os(as) professores(as) das disciplinas e a coordenação do Curso.

Aos tutores do Curso de Pedagogia (2021), Wanderson Sidcley Corrêa e Cleunice Márcia Silveira (ambos do DEETE).

6 Sobre o termo e concepção, consulte Mill (2012/2018) e Cerne e Lapa(2011).

Às monitoras de extensão (2021): Regiane Malosto de Oliveira Batalha e Luciana Santos Cruz, ao bolsista de Pesquisa, Jader Loures Brito, e ao colaborador voluntário, Professor Wenderson dos Santos Couto, pelo monitoramento da plataforma da UFOP ABERTA, apoio durante as webconferências e a sistematização do relatório final do Webinário de Pesquisa em Educação dos registros avaliativos dos(as) participantes.

Ao Professor Dr. Matheus de Oliveira Guimarães (UEMG), pela parceria interinstitucional, em 2021.

Ao Professor Clayton José Ferreira, à Professora Helena Azevedo Paulo de Almeida e ao estudante de Jornalismo da UFOP, Henrique Chiapini Pereira, que tem nos ajudado na montagem e publicação dos *Podcasts* do programa de extensão/especialização *Pedagogia Diferenciada*.

À equipe técnica e administrativa do CEAD.

À Luciana Regina Pereira de Souza Alves, Secretária Acadêmica do Curso, pela organização dos registros e eficiência na produção dos documentos administrativos.

Ao Gilberto Correa Mota e Roger Davison Bonoto, pelo suporte tecnológico e audiovisual - vídeo e Webconferência, e também, pela prontidão e organização eficiente dos Webinários e Seminários etc..

À Meire de Castro e ao Guilherme José Anselmo Moreira pelo excelente trabalho de suporte tecnológico, informático do ambiente Moodle.

À Fernanda Camargo Guimarães Pereira, pela criação do *design* das nossas salas virtuais e de outros materiais visuais do Curso.

À Professora Jacqueline Diniz de Oliveira Souki, que faz, pacientemente, a revisão linguística dos textos produzidos para o Curso, com a colaboração voluntária da Professora Maria Alice Duarte de Matos.

Ao Engenheiro Ambiental Marco Antônio Ferreira Pedrosa, Coordenador Administrativo do Curso, que vem nos acompanhando desde

a idealização da oferta aos municípios de Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado, nas inúmeras reuniões, na criação e nas revisões das planilhas de custos de nossas atividades de formação, administração e logística.

À Pró-Reitoria de Extensão (UFOP), Direção do CEAD, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) e Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD), pela realização do Webevento.

Aos Intérpretes de Libras (2021) Reginaldo Silva (TILS) e Josiane Figueiredo (TILS) –(IFSULdeminas).

À Equipe de Arte e Comunicação da UFOP, pela elaboração das peças de imagéticas de divulgação das ações do Webinário de Pesquisa em Educação, em 2021.

Esta obra resulta de um trabalho que contou com muitos (as) colaboradores(as) e teve início durante a pandemia de Covid, um momento difícil na vida de todas as pessoas e para os(as) trabalhadores(as) da educação. Houve um contexto de perdas, de luto, mas também de novas perspectivas. Buscamos, então, nas palavras de Cora Coralina (1997) a inspiração, ao ensejarmos nossos agradecimentos provisórios.

*A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.*

(Idem, p. 139)

Ainda com todas as dores que a poetisa Cora Coralina viveu, esta escolheu mostrar, por meio de seus poemas, sua fortaleza como uma expressão de luta. Nas palavras dela:

*Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.*

(CORA CORALINA..., 2001)⁷

Meus agradecimentos a todos(as) professores(as) que aceitaram participar do 1º Webinário de Pesquisa em Educação, em 2021, durante o qual foi produzido um rico conteúdo sobre as temáticas postas em cenas virtuais, a partir das múltiplas vozes docentes e discentes. Juntos(as) entoamos nossas concepções diferenciadas, e relevantes atos pedagógicos foram exibidos por meio do *seu olhar que pode melhorar o meu*.

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

O seu olhar no meu

Melhora o meu (Arnaldo Antunes)

Márcia Ambrósio

Ouro Preto, 24 de março de 2023

7 Cora Coralina, [O poema acima, inédito em livro], foi publicado pelo jornal “Folha de São Paulo” — caderno “Folha Ilustrada”, edição de 4/7/2001.

1a

Parte



Apresentação

Entre planos: entre(laçando) as estratégias de formação docente – contextualizando a obra

Márcia Ambrósio

*Doutora em Educação pela UFMG
Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona
Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

Em 2021, iniciamos os contatos com os(as) professores(as) que seriam convidados(as) a participar do 1º *Webinário de Pesquisa em Educação*, do Departamento de Educação e Tecnologias, do CEAD/UFOP, com o objetivo de realizar uma atividade formativa a ser usada no Curso Práticas Pedagógicas, nas disciplinas de Tendência da Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa e na escrita do TCC, abordando os conteúdos relacionados a seguir.


- Metodologia e estratégias de pesquisa como suporte para a investigação em Educação.
- Investigação dos processos educativos presentes na realidade da escola e nas práticas dos sujeitos sociais, estudantes, professores(as), pais e das dimensões políticas presentes no contexto educacional.
- Atitudes de pesquisa: pensamentos, inquietações e quietude.

- Pesquisa social - objeto de estudo, pesquisador/pesquisado, contexto, interação social.
- A pesquisa como uma prática singular, como um labor com especificidades.
- Problematização de tema/construção do objeto.
- Aventura sociológica: paixão, improviso, teoria e método na pesquisa social.

Durante o planejamento da ação de formação docente, as Professoras Ana Ivenicki e Maria Isabel Cunha (Mabel) foram as primeiras pesquisadoras a quem solicitei que contribuíssem e compusessem a lista de convidados (as) para nosso *Webinário sobre a Pesquisa qualitativa em educação*, realizado em 2021, também, por serem referências em todas as ofertas do Curso de Práticas Pedagógicas e Licenciaturas do DEETE(UFOP).

A professora Ana Ivenicki participou⁸ de três ricas contribuições sobre pesquisa qualitativa na educação em uma perspectiva multicultural, plural, desafiando preconceitos e instigando novas práticas pedagógicas inclusivas. Presenteou-nos com a indicação de novos nomes de professores(as) que pertencem Grupo de Estudos Multiculturais (GEM) de UFRJ – a Professora Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ) que, atualmente, é colaboradora no *Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada: práticas exitosas do ensino, da pesquisa e*

- 8 Para encontrar o contato da Professora Ana Ivenicki, tive que dispor de longas horas, num sábado, até conseguir o *email* atualizado, uma vez que ela já havia feito várias publicações com nome e sobrenome de Ana Canen, mas alterando o sobrenome Ivenicki, após mudar seu estado civil. Sendo assim, vasculhei os artigos publicados por ela até encontrar uma nota de rodapé que escrevia sobre tal mudança, o que me proporcionou posterior êxito no contato com a professora. O motivo de tal insistência foi o fato de eu considerar muito relevante que os(as) estudantes tenham a oportunidade de terem uma conversa ao vivo com autoras que são referências nas disciplinas que ministram na graduação e pós-graduação. Destarte, após fazer contato com a professora, ela, prontamente, respondeu ao meu chamado e pôs-se à disposição para nos ajudar neste trabalho de formação docente inicial e em serviço. Sobre o assunto, veja a Webconferência intitulada *A Didática multi/intercultural crítica e o trabalho pedagógico centrado em projetos*, transmitida no dia 28 de set. de 2021 e disponível em: <https://www.youtube.com/live/Md-xLHGyPkQ?feature=share>.



extensão, ao organizar, proferir e mediar Webconferências conosco. O Professor Paulo Melgaço, que também foi orientado pela Professora Ana, trouxe contribuições sobre o ensino e a pesquisa na perspectiva do multiculturalismo no cotidiano escolar e denunciou o racismo estrutural e recreativo – entrelaçando questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades, as quais, muitas vezes, podem colocar em xeque nossa prática pedagógica. Junto com eles, e a partir deles, vieram outros(as) novos(as) pesquisadores(as) parceiros(as) no projeto de extensão Pedagogia Diferenciada – que articula ensino, pesquisa e extensão, de abrangência nacional e internacional.

A Professora Maria Isabel Cunha (Mabel) participou três vezes de nossas Webconferências e sempre contribuiu com novas indicações de convidados(as). Ademais, exaltou nosso trabalho e mostrou a importância da pesquisa em educação em que as narrativas possam ser produtoras de conhecimento.

Para dar um *arremate na nossa costura pedagógica, novas linhas* foram usadas, dando sequência à tecitura da formação docente, e durante a nossa 12ª Webconferência, realizada em 03 de maio, de 2023, intitulada *Conte-me sua história: escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa*⁹, contamos com a participação da Professora Angelita Aparecida Azevedo Freitas, do Professor Adelson Dias de Oliveira e com a organizadora desta obra, que documentaram suas teses com diferentes formas de registrar as narrativas em que se dá relevância à experiência de relatar, reescrever e ressignificar as vivências docentes e discentes, valorizando-as e refletindo a respeito delas. Todas as dicas e orientações destes(as) autores(as) nos ajudaram a colocar em prática a escrita sobre a história de nossas cursistas, escrevendo a obra *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*, publicada pela Editora Pimenta Cultural, em 2023.

9 Esta conferência foi mediada pela Professora Maria Isabel Cunha.

Fios e costuras da tecitura da obra - as entre(linhas), as partes e os capítulos

Márcia Ambrósio

*Doutora em Educação pela UFMG
Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona*

*Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

Esta obra¹⁰ tecida a várias mãos, intitulada Tendências da Pesquisa em Educação, reúne ideias, pesquisas e experiências de professores(as) e pesquisadores(as) que foram convidados(as), como relatamos no tópico anterior, a participarem do *Webinário de Pesquisa em Educação*, do Departamento de Educação e Tecnologias, do CEAD/UFOP, em 2021. Tal ação foi realizada pela Pró-Reitoria de Extensão e pelo Departamento de Educação e Tecnologias, do CEAD, por meio de seus cursos - Práticas Pedagógicas (especialização), de Licenciatura em Pedagogia(EAD) e Geografia(EAD)¹¹, com a colaboração do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio da interação com o Grupo de Estudos Multiculturais da UFRJ, da Rede Interinstitucional de Ações Coletivas–RIA.

10 Este livro/ebook será usado no nosso Curso de Pós-Graduação de especialização em Práticas Pedagógicas, para professores de duas Prefeituras, em Minas Gerais – em Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado – com o convênio firmado entre a UFOP e a SAMARCO S.A (Oferta 6), e para novas ofertas do Curso, podendo ser acessado, gratuitamente, por estudantes, docentes/pesquisadores (as) interessados na obra.

11 Em 2021, ministrei a disciplina "Metodologia do Trabalho Científico" para os estudantes de Geografia e Pedagogia (EAD), no CEAD/UFOP.

Reunimos, neste livro, os(as) autores(as) que aceitaram o convite para escrever sobre as temáticas debatidas no Webevento e que estão disponibilizadas entre a 1ª e 4ª partes da obra, nos *Capítulos* de 1 a 10. O objetivo principal foi debater temáticas ligadas à pesquisa em educação, como estas:


1. Tendências da Pesquisa em educação – As Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas;
2. Devaneios investigativos, inquietudes, quietudes e as aventuras da pesquisa;
3. Novas pesquisas em tempos de pandemia. Possibilidades de internacionalização construtiva. O Pesquisador, a pesquisa e ensino em paradigmas e temas multiculturalmente orientados;
4. As contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar: as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades na prática pedagógica;
5. Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo;
6. O uso da fotografia como instrumento de pesquisa e de ensino no ciclo da(s) juventude(s) - estudo de caso;
7. As narrativas produtoras de conhecimento no ensino e na pesquisa;
8. Retalhos de uma construção coletiva na formação na Educação de Jovens e Adultos;
9. Tese-experiência no Ensino Médio Rural do Sertão da Bahia;
10. O uso do celular em sala de aula para o ensino da literatura - um relato de experiência;
11. As bonitezas da docente, seu saber e sua pesquisa – síntese provisória da disciplina Tendências da Pesquisa em Educação;

Na quinta parte da obra, apresentamos no Capítulo 11 um Guia-fólio do 1º Webinário de Pesquisa em Educação (2021) que abrem o leque para novos debates acrescidos aos temas que entre(laçam) o ensino, a pesquisa e a extensão, *arrematando os fios* em forma de resumos, *links*, com QR Code das Webconferências e dos Podcasts que já foram publicados no canal do You Tube e Spotify do Programa de Extensão “Pedagogia diferenciada: práticas inovadoras de ensino, pesquisa e extensão” – nos anos de 2022 a 2027.

Nosso objetivo foi possibilitar ricas reflexões acerca da pesquisa qualitativa em educação, no intuito de ajudar nossos(as) estudantes na escrita de um TCC, e contribuir, sistemática e significativamente, para o acolhimento da diversidade dos projetos de pesquisa, promover processos e produtos mais qualificados dos textos acadêmicos, em diferentes formatos, com vistas à futura publicação e divulgação do conhecimento por meio de artigos, livros, cadernos didáticos, documentos em audiovisual etc..

Dividimos, de forma didática, a obra em cinco partes, mas advertimos nosso(a) interlocutor(a) que traremos, na composição e organização do material, momentos avaliativos intitulados *Entre(linhas) das aprendizagens* com as vozes dos(as) participantes – um interstício, em que de repente, novas *linhas* aparecem, seja no início, seja entre as partes e/ou no final da obra. Outrossim, depoimentos serão revelados – que são as devolutivas dos(as) cursistas, os ecos (reverberando em sentimentos, afetos, aprendizagens, confortos, desconfortos, tristezas, alegrias, perdas, silêncio, quietudes, inquietudes), vividos durante nossos debates, os quais foram sistematizados neste volume.


Na *Primeira Parte*, num primeiro momento, a autora e organizadora faz a apresentação da obra descrevendo e historicizando os primeiros contatos com os(as) convidados(as) para o 1º Webinário de pesquisa em Educação, no tópico intitulado *Entre planos: entre(lançando) as estratégias de formação* até o processo de tecitura desta obra – as partes e os capítulos.



No *Capítulo 1*, a autora apresenta uma narrativa dos percursos vividos na disciplina intitulada *Tendências da Pesquisa em educação – As Entre (Linhas) das bonitezas aprendidas*. Em outro tópico, faz reflexões, por meio de um ensaio lúdico intitulado de *Devaneios investigativos, inquietudes, quietudes e as aventuras da pesquisa*, acerca da experiência da pesquisa como autorreflexão, e traz para a discussão uma autoanálise da professora e pesquisadora Marlise Furlan sobre a escrita da dissertação de Mestrado. Tal pesquisadora revela, à luz das teorias de Larrosa e outros teóricos, como foi aprendendo a apoderar-se daquilo que a experiência foi fazendo dela e as transformações geradas nela por tal vivência. O processo do aprender foi permeado pelas necessárias capacidades de espantar-se, de afastar-se/aproximar-se, de inquietar-se, de quietar-se e de se aventurar em busca do conhecimento.

A segunda parte intitulada de *Novas pesquisas em tempos de pandemia: possibilidades de internacionalização construtiva*, está organizada em dois capítulos. No *Capítulo 2*, intitulado *Pesquisador, pesquisa e ensino em paradigmas e temas multiculturalmente orientados*, a Professora Ana Ivenicki nos dá oportunidade de pensar a respeito do currículo escolar e da pesquisa, numa perspectiva do multiculturalismo, respeitando os princípios para a elaboração do saber-fazer científico, ao mesmo tempo em que este aproxima o sujeito e o objeto, como uma forma indissociável. Outrossim, destaca a importância da adoção de uma postura epistemológica reflexiva a favor de uma causa, do bem-comum, em defesa dos oprimidos e das novas demandas da sociedade no tempo presente. A autora propõe, no fim do texto, que voltemos o olhar para novas relações com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), ao mesmo tempo em que nos deparamos com a pandemia do Coronavírus¹², que revelou, ainda mais, a discrepante desigualdade social de nosso país.

12 Segundo Ambrósio e Ferreira (2020, p. 43), “Este mal-estar humanitário gerou, e continua gerando, novas demandas que caminham para uma produção educacional cada vez mais coletiva, voltada para uma visão plural, por meio de diferentes recursos, e cada vez mais, se consolida, também, por intermédio de uma mediação tecnológica. Quais são os novos integrantes sociais? E quais as suas contribuições para o fortalecimento de iniciativas democráticas para escola?” (AMBRÓSIO & FERREIRA, 2020, p. 43).



No *Capítulo 3*, o Professor Paulo Melgaço da Silva Júnior coloca, em cena, um debate importantíssimo sobre as *contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar: Quando as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica*. O autor, ao longo do texto, reforça a ideia de respeito à dignidade humana, principalmente em relação aos sujeitos oriundos de grupos minoritários marginalizados - a marginalização acontece quando se expõem, com menosprezo, os indivíduos negros e homossexuais, por exemplo. Sendo assim, para o autor, o ambiente escolar torna-se um espaço propício para reproduzir e perpetuar preconceitos e mecanismos de opressão. Entretanto, defende que a escola deveria ser um local de transformação social, não de reprodução de desigualdades, do racismo e do preconceito. Tal processo se revela na relação dos(das) estudantes/estudantes, na relação com o conhecimento, na relação professor(a)/estudante. Na pesquisa, o autor ainda apresenta a dificuldade que alguns(as) professores(as) têm ao discutirem assuntos como a sexualidade, por exemplo, preferindo se distanciarem da vida privada do(a) aluno(a), o que afeta o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem.

Na *terceira parte* da obra *Pesquisa em Educação – Instrumentos de pesquisa qualitativa*, incluímos o *Capítulo 4* e *5* que se completam, conforme relatamos em seguida.


No *Capítulo 4*, intitulado *Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal*, a autora, Professora Giseli Pereli de Moura Xavier, descreve os instrumentos de pesquisa qualitativa, a saber: a) observação de campo; b) entrevista, c) fotografia e c) grupo focal. A Professora aponta como fazer uso de cada um desses instrumentos na pesquisa qualitativa, suas bases metodológicas e as condições adequadas de que a pesquisa se deve valer. Na sequência, apresenta o papel da triangulação de dados, na qual o pesquisador deve se valer, ao máximo, dos instrumentos possíveis, como forma de enriquecer e dar maior sustentação e validade à

sua pesquisa. Por fim, esclarece o assunto discorrendo sobre as vantagens e limitações de cada um desses instrumentos, correlacionando-os no que se refere a esses aspectos, discorrendo sobre quando um pode ser preferível a outro, em determinados tipos de pesquisa.

No Capítulo 5, a autora e organizadora desta obra apresenta o uso da fotografia como instrumento metodológico de pesquisa, como ferramenta de ensino/aprendizagem. Os registros fotográficos se tornaram eixo central na elaboração dos projetos, como, por exemplo, em “Isto é Paulão”, álbum de fotografias e festas do Paulão, à medida em que mobilizam as discussões do processo e do produto, ao mesclarem fotos por nós produzidas e tratadas com aquelas produzidas e tratadas pelos atores, usando-as como registros qualificadores do produto pedagógico e capazes de mostrar os sujeitos da ação, suas diferentes expressões, modos de ser e comportamentos nos espaços escolares. Dessa forma, tal registro permitiu colocar em questão uma outra face da vida dos(as) atores(as) da pesquisa, pouco elaborada e debatida na escola, expressando seus anseios, suas vidas particulares, concepções e estilos de vida. Apresentam-se fotos dos(as) professores(as) em diferentes épocas, nos âmbitos profissional e íntimo, entremeadas com depoimentos dos(as) professores(as) e alunos(as) – os(as) professores(as) falam de si próprios(as) e os(as) alunos(as) mostram como veem os(as) professores). As fotografias são reveladas com registros fotográficos que têm uma possibilidade versátil de transmitir informações e produzir novos conhecimentos de temas ou assuntos a serem pesquisados e/ou as fotos por elas mesmas.

Na quarta parte da obra *Escre(Vidas) docentes*, nos Capítulos 6 a 8, trazemos ao debate as narrativas do fazer docente que podem evocar olhares reflexivos para o cotidiano das salas de aula, do processo e dos métodos de ensino que podem resultar numa autocrítica, na autorregulação e na ressignificação da docência.

Iniciamos o *Capítulo 6* com um texto da Professora Maria Isabel Cunha, que discute a ideia de que trabalhar com as narrativas na




pesquisa e/ou no ensino é partir do pressuposto da construção/desconstrução das experiências do(a) professor(a). E também expressa seu pensamento de que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, e que por esse motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora e na existência de uma dupla vertente de possibilidades neste campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa. Destaca a autora, como desafios da formação docente, a desconstrução da ideia de que o saber cotidiano se distancia do conhecimento científico e que tal concepção contribuiu para a não exploração desta histórica forma de construir informações (CUNHA, 2021).

No *Capítulo 7*, intitulado *Formação na Educação de Jovens e Adultos: retalhos de uma construção coletiva*, em que os autores Angelita Aparecida Azevedo Freitas, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva e Leôncio José Gomes Soares apontam o fato de a documentação da narrativa oportunizar o compartilhamento de experiências pedagógicas, como um instrumento de sistematização e reflexão da prática. Destacam, também, a importância de se pensar na formação inicial continuada a partir das indagações das(dos) próprias(os) professoras(as) em serviço e de sistematizar os conhecimentos relacionados às especificidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos.

O tema *Ensino Médio Rural do Sertão da Bahia: experiências pedagógicas documentadas na última etapa da educação básica*, disponível no *Capítulo 8*, sintetiza pontos importantes da tese de Doutorado do professor Adelson Dias de Oliveira, que anuncia ser possível fazer pesquisa ao mesmo tempo em que se proporciona, às pessoas envolvidas, uma *tese-experiência*, um conjunto de narrativas formativas, dado que na abordagem das narrativas, em especial em pesquisas-formação, a relação entre adultos se torna menos hierárquica e mais reflexiva.

No *Capítulo 9*, o professor Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira apresenta um relato de sua experiência com o *uso de tecnologias*



em sala de aula¹³. Ao contar sobre a sua experiência, revela ser possível inovar e fazer um bom uso das potencialidades com as tecnologias disponíveis aos estudantes. Para tanto, motiva os(as) educadores(as) a serem corajosos(as) e a lutarem por um ensino esclarecedor, dialógico e reflexivo, enfrentando as muitas barreiras, até mesmo as impostas pelos próprios dirigentes da escolas. Destaca que *tecnologia não é sinônimo de inovação* e que a *tecnologia não vai salvar a educação*, mas pode potencializar o aprendizado e dar mais autonomia aos alunos, sendo um recurso possível e moderno para produzir novos e diversificados conhecimentos e saberes.

No *Capítulo 10*, são apresentadas as conclusões provisórias na Carta da Professora Márcia Ambrósio, intitulada *de Bonitezas da docente, seu saber e sua pesquisa – síntese provisória da disciplina Tendências da Pesquisa em Educação*.

Na *quinta parte* da obra, no *Capítulo 11* apresentamos um *Guiafólio*¹⁴ do *1º Webinário de Pesquisa em Educação*, disponibilizando 15 Webconferências, com mais de 25 convidados(as), nacionais e internacionais, e os *feedbacks* com diferentes vozes trazendo nas *Entre(-Linhas) das bonitezas ensinadas e aprendidas*, espaço em que apresentamos as evidências dos saberes, dos conhecimentos ensinados e adquiridos pelos(as) participantes inscritos(as) no Webevento.

Tais evidências das aprendizagens foram tomadas quando os(as) cursistas participaram sincronamente, fazendo perguntas e comentários durante nossas Webconferências, e assincronamente, em seguida, avaliando cada encontro disponibilizado na plataforma da UFOP Aberta, preparada para que os(as) cursistas pudessem acessar novamente a gravação de cada Webconferência, o material teórico, *slides*, e, ainda, responder às questões debatidas para acesso aos

13 Prática realizada com estudantes da rede pública desde a década passada e com os recursos disponíveis na época – o uso do celular com o recurso de SMS - mensagens de texto.

14 O conceito Guiafólio está sendo visto com inspiração no entendimento próximo ao de portfólio e webfólio definidos por Ambrósio (2013, 2018, 2021).

certificados e *feedback* das aprendizagens da equipe de trabalho. São feitos os a(linha)vados, entre (trançados) com as memórias, marcas, pistas[...] das contribuições consolidadas de uma formação docente e discente alinhada aos princípios da pedagogia freiriana.

Inauguramos, deste modo, quanto à forma e conteúdo, materiais em diversos formatos – intermodais e hipertextuais –, alinhados à cibercultura. Destarte, nossas oferendas educativas e afetivas foram registradas coletivamente, formando uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, que compôs diferentes possibilidades de pesquisas em educação, com novas didáticas, ao estimularem movimentos de luta e de esperarçar.

Esta obra, por fim, põe em debate cenários teóricos e práticos de pesquisa, ensino e extensão vividos em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid, com vistas à formação inicial e formação continuada de professores(as) na modalidade virtual.

Todos os aspectos do processo educativo abordados pelos(as) autores(as) abrem oportunidades para novas pesquisas e propiciam suportes teórico-práticos para que o(a) interlocutor(a) desbrave, mediante sua curiosidade, novas aventuras epistemológicas.

O convite está feito.

Pronto para explorar nossa obra?



Capítulo 1

Tendências da Pesquisa em Educação - as Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas

Márcia Ambrósio

Doutora em Educação pela UFMG

Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona

*Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

No intuito de aprofundar a análise da relação entre pesquisa e trabalho docente, desde o primeiro contato com nossas cursistas da disciplina de Tendências da Pesquisa em Educação, do Curso de Práticas Pedagógicas (DEETE/UFOP)¹⁵, reforçamos o pensamento de como nosso ofício tem demandado muito um melhor conhecimento de nosso próprio fazer¹⁶. Por meio do estudo de diferentes teóricos, fomos debatendo esta *nova* perspectiva – pesquisar a própria prática, escrever sobre si mesmo e sua docência (AMBRÓSIO & PIMENTA, 2023). A partir da leitura de textos de diferentes autores(a), dentre estes, citamos, por exemplo, o texto de Gonçalves(2016): *Pesquisa, formulação de pesquisa*

15 Trata-se de um curso de Pós-Graduação *lato sensu*, que tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores, promovendo reflexões a respeito dos fundamentos da educação, da escola e da prática pedagógica, bem como dos sentidos do processo educativo, contemplando a educação inclusiva.

16 O Curso de Práticas Pedagógicas, do Centro de Educação a Distância, em todos os módulos temáticos, e ações de formação - oficinas presenciais, seminários, webinários, atividades nas salas virtuais -, metodicamente preparado, entremeando seminários/webinários de pesquisa qualitativa e temáticas, com oficinas e uma plataforma de letramento acadêmico/literário para preparar adequadamente os(as) cursistas para a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso.

e *saber docente*, cujo conteúdo estimula os(as) professores(as) a acreditarem em si mesmos(as), a escreverem sobre sua prática, a se abrirem para investigar sobre a vida de seus(suas) estudantes, para conhecerem os grupos a que estes(as) pertencem, que necessidades pessoais buscam preencher na escola, que conhecimentos são mais adequados às suas necessidades, e assim por diante. O referido autor destaca vários aspectos da pesquisa e do trabalho docente, os quais pontuamos:

1. a relação entre o conhecimento científico, a pesquisa educacional e a atividade profissional do professor;
2. a relação entre saberes docentes e pesquisa educacional; e
3. os momentos que marcaram a pesquisa educacional no Brasil.

No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas, organizado por Ambrósio(2013), apontamos alguns estudiosos que têm destacado, a partir da década de 80, o fato de os saberes profissionais serem saberes que [...] “só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p.11). Desta forma, podemos pensar sobre a articulação dos diferentes saberes profissionais da educação entrelaçados aos níveis nos quais atuam, seja na escola, na sala de aula, na comunidade ou nos centros educacionais etc. .

Para Gonçalves(2016), a década de 90 foi marcada pelos diferentes movimentos sociais que reivindicaram direitos políticos, propiciando um contexto fundamental para a consolidação das mudanças no cenário acadêmico das pesquisas e no currículo escolar, ao exigirem as concepções conceituais, atitudinais e procedimentais:

São eles os movimentos negro, feminista, gay, religiosos etc. Esses movimentos protagonizam a diversidade humana, de tal forma que eles se contrapõem a todo discurso universalista que desconhece a diferença. Eles retomam parte da produção já iniciada nos anos 1960/1970, com as pesquisas sobre a educação

popular, recolocando-a sob a ótica da globalização econômica e da cultura dominante nos anos 1990 (GONÇALVES, 2016, p. s/p).

Ivenicki (2021, 2022), durante as duas Webconferências intituladas, respectivamente, *Abordagem qualitativa na pesquisa e Educação* e *Didática Multi/Intercultural Crítica*, no 1º Webinário, Didática(s) e Saberes (DEETE/UFOP), destacou que o contexto de emergência do Multiculturalismo surgiu a partir de um processo de evolução da Ciência, dos fenômenos de xenofobia, do racismo e dos preconceitos, dos movimentos da sociedade civil (ONGs, movimentos sociais), da imigração e demandas dos novos cidadãos (União Européia, EUA, Brasil), da globalização (aspectos positivos e problemas) etc.. A autora apresenta várias contribuições acerca das abordagens sobre o currículo, as pesquisas e o multiculturalismo, seus impactos na formação docente, suas possibilidades e seus desafios na contemporaneidade (IVENICKI, 2018).

É a partir da visão de articulação do currículo e da pesquisa, concebidos a partir do multiculturalismo, que acreditamos que a formação inicial e continuada de professores pode ser incrementada, propiciando a produção do conhecimento no horizonte de formação de identidades docentes, questionadoras e problematizadoras de congelamentos identitários, e das desigualdades que atingem identidades plurais, no contexto educacional (IVENICKI, 2018, p. 1153).

Neste cenário, como apontam Gonçalves e Ivenicki, as mudanças no paradigma da Ciência, ao longo da História, desencadearam o reconhecimento da importância dos saberes práticos, alterando as relações entre prática pedagógica e pesquisa, trazendo investigações de temas emergentes, tais como: hibridismo, interseccionalidade, gênero, orientação sexual, raça/etnia, decolonialidade, justiça social etc.. Durante nosso curso de Práticas Pedagógicas, buscamos formas concretas de olhar para o cotidiano escolar de nossos(as) cursistas, à luz do que instigam Candau & Anhorn (2002), Candau(2002), Banks (1999), Ivenicki (2008), fundamentando nossa compreensão para a intervenção de como fazer uma docência e uma pesquisa em educação

a serviço das aprendizagens e de como atuar nas questões emblemáticas da educação, pesquisando-as.

Dando continuidade ao processo formativo do(a) professor(a), discutimos o texto *Experiência docente: seus saberes e sua pesquisa*, de Gomes (2014). Tal autora destaca a relevância da pesquisa educacional por meio dos seguintes aspectos:

1. sua relação com a prática, no sentido de originar-se, quase sempre, nela;
2. o sentido de voltar à prática, como elemento para consolidar e sistematizar os saberes docentes construídos na ação. Outrossim, demarca aspectos da atividade de investigação que nos levam a refletir acerca do contato do(a) pesquisador(a), do(a) educador(a) com a realidade que este quer conhecer, apoiando-se nas discussões feitas sobre a pesquisa de campo nas Ciências.

Em uma conferência intitulada de *A professora, seu saber e sua pesquisa*, durante o Seminário “*Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo*”, em 02 de julho de 2022, no CEAD/UFOP, a Professora Ana Gomes, autora do texto supracitado, trouxe uma releitura deste, articulando-o com experiências de suas pesquisas atuais. Referindo-se às Professoras que vão em busca de novos conhecimentos, pesquisando o próprio contexto de trabalho, a Professora Ana sugeriu que aquelas mestras deveriam partir das seguintes reflexões:

- a. expor os aspectos importantes no processo de coleta de dados sobre a realidade;
- b. mostrar a importância da delimitação do problema na realização da pesquisa;
- c. notar algumas das implicações quando se realiza uma pesquisa no próprio contexto de trabalho; e
- d. expressar as significações e sentidos.

Destacamos que Professora Ana Gomes é uma referência importante nos estudos/pesquisa sobre educação intercultural indígena; cultura e escolarização; aprendizagem e cultura; etnografia e aprendizagem; cosmopolítica e ecologia de práticas (GOMES, 2000/2014/2016).

A Professora Inês Assunção de Castro Teixeira foi outra docente que marcou presença em nossas referências teóricas e debates. Em sua tese, pesquisou sobre *o tempo na escola e na vida dos professores(as)*, escrevendo sobre *os(as) professores(as) como sujeitos socio-culturais*, pois para ela, estes profissionais são capazes de dar sentido e significado às suas ações educativas anunciadas, diretamente, por sua história pessoal e profissional, pela cultura, corporeidade e personalidade (TEIXEIRA, 2001). Em outras publicações, relacionou a sociologia da educação à vida dos(as) professores(as), às discussões sobre gênero, à situação da mulher e à relação entre cinema e educação.

Nosso foco, no Curso de Práticas Pedagógicas, é ir ao encontro dos saberes originais dos(das)docentes, tendo como referência as *escre(vidas) docentes*. É possível buscar, nos saberes profissionais, a partir de experiências selecionadas, um saber profissional nos aspectos que melhor puderem ser analisados. Noutra obra¹⁷, complementar a esta e nomeada de *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*, publicada em 2023, pela Editora Pimenta Cultural, desta Coleção, mostramos como podemos trazer, por meio dos memoriais, informações e uma análise das recordações da história escolar e/ou da carreira docente – ao revelarmos suas dificuldades, sofrimentos, lutas, conquistas e sonhos, publicizando ricas experiências e saberes originais. Cunha (1997/2021),¹⁸ outra referência do nosso Curso, traz elementos acadêmicos relevantes para a pesquisa educacional, sob o foco das narrativas docentes, que são usadas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.

17 Obras foram produzidas e publicadas pela Editora Pimenta Cultural, com diferentes temáticas educacionais.

18 Consulte, também, os Capítulos 6 a 8 e 10 (Webconferência) onde trazemos duas pesquisas que tiveram as narrativas (ateliês docentes e tese-pesquisa) como metodologias de pesquisa.

Nossa perspectiva de formação docente baseia-se na espiral aberta da ação/reflexão/ação¹⁹ proposta por Schön (2000), registrando o olhar do (da) docente sobre si mesmo(a), a interlocução com os tempos e espaços constituídos para a formação docente, as imagens e abordagens contemporâneas do tema debatido em cada disciplina, o que traz contribuições para o campo de debates sobre a formação docente em sua contemporaneidade, valorizando os saberes e fazeres das/dos professores(as) e suas teias de conhecimentos e subjetividades (AMBRÓSIO & PIMENTA, 2023).

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, Márcia (Org.) **Projeto Político Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2023.
- AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo**. Curitiba: Editora CVR, 2020 (Vol.1).
- AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo. **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2023.
- BANKS, James Albert. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação** (2002). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 janeiro de 2023.
- CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmem Tereza Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**, 2000. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/7_a_questao_didatica_e_a_perspectiva_multicultural.pdf . Acesso em: 12 de dez.2022.
- 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.

19 Tomamos o cuidado para não fazer desta teoria um jargão teórico, imprimindo nas ações conceituais e procedimentais das aprendizagens do Curso o movimento que o autor sugere na obra.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me sua história: “escre(vidas)” 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 de março 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural; *In*: Dayrell, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOMES, Ana Maria Rabelo. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. *In*: CUNHA, M. C.; NIEMEYER, P. C. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-484.

GOMES, Ana Maria Rabelo. **Pesquisa experiência do professor: conhecendo algumas demarcações da pesquisa de campo (2016)**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=32499&tipo=ob&cp=000000&cb. Acesso em 15 de agosto de 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **Pesquisa, Formulação de problemas e saber docente (2016)**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=30814&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em 15 de agosto de 2016.

IVENICKI, Ana. Abordagem qualitativa na pesquisa em educação. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Coord.) **Webinário de Pesquisa em Educação**[Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZAP9TnOOoc>. Acesso em: 03 de março 2023.

IVENICKI, Ana. Didática Multi/Intercultural. *In*. AMBRÓSIO, Márcia (Coord.). **1ª Webconferência do Webinário, Didática(s) e Saberes** . [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em <https://www.youtube.com/live/Md-xLHGyPkQ?feature=share..> Acesso em: 03 de março 2023.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **O Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 26: 1151-1167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601186>

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA. Inês Teixeira de Assunção Castro. Os Professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Devaneios investigativos: espantos, inquietudes, quietudes, aventuras da pesquisa e saber docente

Márcia Ambrósio

Doutora em Educação pela UFMG

Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona

*Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

Aprender é bom, libertador, inclusivo, mas não é fácil. Exige movimento, a busca pela conquista da autonomia, por meio da interestruturação do conhecimento - exploração, observação (aprender a ver/enxergar, ouvir/escutar), registros (descrever e analisar), construção (monitorar e avançar), desconstrução (rever e replanejar), estar aberto(a) às conquistas e perdas. É preciso, pois, compreender, respeitar e considerar os processos diferenciados que cada ser humano revela. Aprender significa experimentar, pôr à prova, fazer a passagem, a travessia, como definido por Bondiá na citação no excerto a seguir.

A dimensão de travessia e de perigo que a experiência nos remete vem da própria semântica da palavra experiência: A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona, antes de tudo, a ideia de travessia, e secundariamente, a ideia de prova. Em grego, há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através;

perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas, há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. [...]. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo altoalemão fara também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo". (BONDÍA, 2002, p. 25).


Trazemos, para a pauta do debate, as inquietações inerentes à pessoa do(a) professor(a), frente às novas de diferentes experiências pedagógicas e de pesquisa. Desvelamos como os conflitos vividos no cotidiano podem interferir na perspectiva profissional, positiva e/ou negativamente, dependendo das reflexões que nos dispomos a interrogar, refletir e/ou modificar. E ficam as questões: como devemos lidar com as novas experiências? Como a novidade nos interroga? Como ela nos afeta?

[...] a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até o previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (BONDÍA, 2002, p. 28).

Ao citar Walter Benjamin, notamos o referido autor comentar sobre a pobreza que vivemos e dizer que estamos, cada vez mais, carentes de vivenciar experiências que nos afetem. Bodιά diz que o experimento é genérico, a experiência é singular, e assim argumenta: se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin²⁰, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 28).

20 BENJAMIN, Walter, (1991). O narrador. *In*: Para uma crítica da violência y otros ensaios. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira: (1994). Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. *In*: Obras escolhidas. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I).




A diferença nos remete à experiência do novo, da singularidade, pois o novo não se *en(caixa)* a um padrão esperado. Sendo assim, a travessia pode ser tortuosa, uma aventura. Segundo Bondiá (2002, p.25), a dimensão de travessia e de perigo a que a experiência nos remete vem da própria semântica da palavra experiência. A palavra experiência vem do latim *experiri*, significa provar (experimentar). E citando o estudioso HEIDEGGER (1987), completa:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER²¹, 1987, *op cit* Bondiá, 2002, p. 25)

Neste sentido, veja a autorreflexão da professora e pesquisadora Marlise Furlan sobre a experiência, durante a escrita de sua dissertação de Mestrado. Inicialmente descreve que sofreu, perdeu o rumo e desconfiou de si mesma, sentiu-se desapontada, sem um caminho pré-definido. Durante o percurso da escrita, relata ainda que se sentia insegura, mas sem deixar que os momentos de indecisão a paralisassem. E, a partir do momento em que foi se apoderando daquilo que a experiência fazia em seu ser (os diferentes conhecimentos e saberes), afirmou: “volto à minha história, compartilhando a percepção dessa experiência e a transformação por ela gerada em mim”. E diz o seguinte:

Dá, sim, para fazer o caminho caminhando! Iniciei com esta frase, pois comecei o caminho caminhando, sem um rumo totalmente definido para a dissertação, o que, no início, gerou-me certa angústia. Não era para menos, uma vez que, até então, minhas tarefas acadêmicas já vinham acompanhadas

21 HEIDEGGER, Martin, (1987). La esencia del habla. *In*: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal



dos passos e objetivos a seguir; tudo bem definido, com início, meio e fim pré-determinados, desde o início da escrita. Utilizei uma dica de Larrosa, mencionada no seminário de que participei com ele, de escrever constantemente, e voltar ao que havia escrito, e novamente escrever, pois muitas vezes, as “coisas” estão aí, e somos nós que não as vemos. Trata-se da ideia do andar “a pé”, anteriormente mencionada. Foi assim que escrevi esta dissertação, trilhando um caminho feito por mim mesma, enquanto caminhava. Comecei com a Matida, ainda no estágio do Mestrado em Ensino de Matemática, e fui seguindo. Ou melhor, vim seguindo até aqui. Tive vários momentos de indecisão. Momentos de sinuosas curvas e pedras grandes no caminho. Comecei contando uma história, a minha, até o surgimento da Matida. Depois, a dissertação tornou-se a história, com a exposição de partes da Matida. Por fim, volto à minha história, compartilhando a percepção dessa *experiência* e a transformação por ela gerada em mim (FURLAN, 2011, p. 85).

Dito de outra forma, Marlise se deixou afetar pela experiência ao perceber sua própria incompletude, deixando espaços para as incertezas e inquietudes, tão importantes na postura de um pesquisador para a construção de novos caminhos, ideias, propostas e escrita dissertação de Mestrado, como revelado por ela assim:

A Matida tornou-se um lugar intermediário no ambiente escolar, o qual me proporcionou sair da rota “turística” dos planos pedagógicos e entrar em vias que os atravessam, sujeitando-me à experiência. Compartilho aqui uma percepção dessa experiência e a transformação por ela gerada sobre mim. (FURLAN, 2011, p. 85).

A pesquisadora revela que a produção de sua dissertação foi composta pela percepção de sua experiência, como professora do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caxias do Sul (RS), a qual se constitui da organização de um grupo de estudos, a Matida, formado por alunos de 5ª e 6ª séries dessa escola, expondo-se, permitindo-se ao tempo e espaço, para observar, detalhadamente, o que acontecia ao longo do desenvolvimento de suas atividades.


Neste texto, descrevo o ambiente, a organização e os encontros da Matida, disponibilizando alguns *flashes* destes. Também descrevo a produção de materiais empíricos, e relato e

teço análises referentes a certas ações, como a formulação coletiva de um problema matemático, a resolução e a descrição dos procedimentos utilizados na obtenção de soluções para os problemas propostos, e a avaliação dos alunos em relação ao grupo. (FURLAN, 2011, p. 7)

Refletindo teoricamente acerca da composição das noções de experiência e experimento (BONDÍA, 2002), a pesquisadora fez o exercício de autoobservação, registrando como acontecia tudo sobre a resolução e formulação de problemas de matemática preparatórios para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Tal exemplo mostra que a pesquisa qualitativa parte de um sujeito e suas subjetivações, singularidades, para agir sobre a sociedade, problematizar a sociedade em suas respostas e em suas ideologias já constituídas. Ademais a pesquisa vai se configurando por meio de processos autorreflexivos, sensíveis, livres, problematizadores: da busca e consciência das incompletudes, das necessárias quietudes e inquietações, como apontado nos relatos reflexivos de pesquisa realizado por Furlan - relatos que vão ao encontro do que é alertado por Bondía (2002) e Teixeira (2013) nas cartas de pesquisa.

Ao comportar-se da forma como apontamos anteriormente, o(a) pesquisador(a) torna-se mais capaz de parar para observar-escutar e mirar, por meio de várias óticas, o problema, porque o problema da pesquisa (uma questão analítica) exige “liberdade do exercício de pensamento, voo da imaginação”, conforme descreveu a Professora Inês Teixeira, durante a 5ª Webconferência intitulada *Inquietações e quietude na pesquisa* (TEIXEIRA, 2021). A autora apontou, também, durante o webevento, que a pesquisa se associa à historicidade da pesquisa e ao movimento do sujeito, o qual faz articulação entre teoria e empiria, entendendo que a lógica da exposição é diferente da lógica da descoberta. E por fim, considerando as atitudes de inquietude dentro das perguntas de uma pesquisa, afirma que “toda pesquisa investiga uma questão analítica, mas nem toda pergunta é pergunta de pesquisa”. (TEIXEIRA, 2021, informação verbal).



A prática reflexiva conduz o(a) docente e os(as) estudantes a constantes indagações (SCHÖN, 2000) e inscreve o ensino, a aprendizagem e a pesquisa na perspectiva da transformação. Mas fazer uma prática pedagógica interativa e na perspectiva reflexiva (autoavaliação, meta-avaliação)²², por meio de um processo multidimensional, solidário e coletivo, por meio de ecologia dos saberes, seria uma ação costumeira? Questionado de outro modo, observar, tecer notas, produzir reflexões acerca das observações da prática pedagógica, seria uma atividade natural da docência? Os(as) docentes têm buscado ser autores(as) dos registros no processo educativo, oferecer *feedbacks* adequados e trocar opiniões entre professor(a)/estudante, dos colegas entre si sobre as produções dos(as) aprendentes realizadas? O convite à pesquisa, às vezes, provoca medo, às vezes nos paralisa e desestabiliza. Larrosa (1994) diz que o discurso pedagógico é interrogativo e regulatório, quando os aprendizes são orientados, por meio de perguntas dirigidas, a falarem sobre a experiência de aprendizado e a produzirem seus próprios textos de identidade. Nesse sentido, constrói-se a experiência de si – uma gramática para autointerpretação, para a expressão do eu e uma gramática para uma interrogação pessoal do outro. “O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores” (LARROSA, 1994, p. 46). Ou seja, o aprendiz produz o texto, mas, ao mesmo tempo, os textos produzem os aprendizes. Segundo as autoras Polydoro & Azzi (2009) e Ambrósio(2013, 2018), para uma adequada mobilização do desenvolvimento cognitivo dos(as) aprendentes – a metacognição –, é necessário estimular a interpretação de experiências em andamento e assumir a forma de checar, planejar, selecionar e inferir; portanto, tal ação envolve a noção de formulação de julgamento sobre o que alguém sabe ou não sabe para desempenhar uma tarefa, enquanto o responsabilizamos pela análise e atribuição de juízo sobre as aprendizagens adquiridas em ações qualitativas de aprendizagens. Freire (1999) destaca que uma prática educativa jamais pode ocorrer por meio da transferência de conhecimento, sendo


22 Villas Boas (2002/2014).

tal atitude incompaciente para uma aventura criadora, de indagações que nos possibilitem desbravar as fronteiras. Alves (1994) corrobora com Freire, ao conceituar que o ensino focado em elaborar respostas certas é inexorável para o pensamento, e acrescenta: “Para isso, existem as escolas: não para ensinarem as respostas, mas para ensinarem as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 1994, p.38). Freire reforça a ideia de que a busca do saber requer que o sujeito esteja atento e disponível ao espanto, aos questionamentos e à novidade, para produzir ciência, arte etc..

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, p. 32).

Neste sentido, “o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (idem, p. 32).

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.



Nossas contribuições estão alinhadas com três princípios da pedagogia freiriana²³, também presentes na pedagogia alvesiana – pedagogia, história e política, que são entre(laçados) e, portanto, inseparáveis, indo ao encontro da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007). Tais autores e tantos outros, em suas obras, reforçam isso e mostram que toda ação educativa é política, que a construção do conhecimento é sempre dialógica entre os(as) aprendentes – educador(a) e educando(a) mediados(as) pelo mundo e pela cultura; e que somos seres incompletos(as), inacabados(as), cuja formação deve ser feita ao longo da vida.

Contribuindo para o debate, Santos(2007, p. 85) argumenta que se torna necessário romper com o pensamento abissal²⁴, indo ao encontro de uma ecologia de saberes – “um pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico”. E completa:

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas, entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (idem, p.85).

Sob a ótica dos autores supracitados, educar e pesquisar são práticas sociais no sentido ético, político, estético, simbólico e transcendental, pois as ações de educar e pesquisar estimulam o florescer da descoberta, da originalidade, da novidade, num diálogo capaz de explorar a pluralidade das práticas científicas alternativas, como diz Santos:

23 Princípios primordiais para compreensão da visão do patrono da educação no Brasil sobre a prática pedagógica.

24 Para Santos (2007, p. 71), [...] a injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento *pós-abissal*.

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (idem, p.87).

Os processos de ensinar e pesquisar devem estar entrelaçados com os processos de constituição da identidade humana, de a condição permanente e cíclica de aprender, nas perspectivas multiculturais decoloniais e pós-coloniais e dar visibilidade as culturas marginalizadas na vanguarda, conforme defende Ivenicki(2021/2023). Para Libâneo (2020/2021), temos que buscar uma educação *socialmente justa* que, segundo ele, significa propiciar:

[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas.” (LIBÂNEO, 2020, p. 48).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994.
- AMBROSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AMBRÓSIO, Márcia; NICÁCIO, Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho. **O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, abr. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

IVENICKI, Ana. Abordagem qualitativa na pesquisa em educação. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Coord.) **Webinário de Pesquisa em Educação**[Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZAP9TnOOoc>. Acesso em: 03 de março 2023.

IVENICKI, Ana. Didática Multi/Intercultural. *In*. AMBRÓSIO, Márcia (Coord.). **1ª Webconferência do Webinário, Didática(s) e Saberes.** Didática, multiculturalismo e saberes (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 11 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVFmElgSO5egCAECwf7Vd> Acesso em: 03 de março 2023.

LIBÂNIO. José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. [et al.] (organizadores). **(De)formação na escola: desvios e desafios.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LIBÂNIO. José Carlos. Finalidades e funções da escola, didática e atenção à diversidade sociocultural. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Coord.). **2ª Webconferência do Webinário, Didática(s) e Saberes, (Playlist)** [Ouro Preto]: UFOP, 11 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVFmElgSO5egCAECwf7Vd> Acesso em: 03 de março 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt> Acesso em 26 de fev. de 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Entre inquietações e quietude: nas cartas, a pesquisa. *In*: BEGNAMI, J. B. B., BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa. *In*: AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário de Pesquisa em Educação** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:58:26h). Publicado pelo canal

Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3MxYDzhQVw>. Acesso em: 03 de março 2023.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.** [online]. 2009, n.29, pp. 75-94. ISSN 1414-6975

2ª

Parte



Capítulo 2

NOVAS PESQUISAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO CONSTRUTIVA

Neste capítulo, a professora Dra. Ana Ivenicki²⁵ traz importantes reflexões acerca da pesquisa qualitativa na educação, com um olhar multicultural em que identidades, abordagens e emergência entrecruzam, temáticas tais como: pluralidade, respeito e valorização das diferenças, desafio a preconceitos, o pesquisador como sujeito multicultural, a decolonialidade, a internacionalização de movimentos de solidariedade. De que modo as políticas públicas e as pesquisas têm se voltado a esses desafios, indaga Ivenicki. Tais questões são complexas e refletem fatores que extrapolam, em muito, os espaços das escolas. Temas como indisciplina, exclusão, conflitos culturais e violência ainda continuam sendo pontos nodais sociais e educacionais.

Ficam as questões:

1. Como fazer uma pesquisa qualitativa da educação, com um olhar multicultural?
2. Como promover processos de letramento multicultural na pesquisa e no ensino, com foco na diversidade a melhoria educacional para todos(as) os(as) alunos(as)?

Boa leitura!

25 Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, atuando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Pesquisadora 1A do CNPq. Editora Associada da Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação da Fundação Cesgranrio. Coordenadora do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM)/UFRJ/CNPq. PhD em Educação pela University of Glasgow. Glasgow, Escócia.

Pesquisador, pesquisa e ensino com paradigmas e temas multiculturalmente orientados


Ana Ivenicki

*PhD em Educação pela Universidade de Glasgow
Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro, FE/UFRJ
Pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq*

INTRODUÇÃO

Pensar nos conceitos pesquisador, pesquisa e ensino, relativamente a paradigmas e temas multiculturalmente orientados, significa pensar na educação como um processo voltado para a valorização não só da diversidade cultural, como também do incentivo aos potenciais de todos que a ela acorrem. Significa, também, analisar em que medida as perspectivas antirracistas, antissexistas e diversas outras têm permeado o currículo escolar e a formação docente, de modo a formarmos futuras gerações abertas à pluralidade cultural e, também, interessadas nas questões relativas a preconceitos.

Nesse sentido, a pesquisa educacional, presente na formação de professores, pode ser desenvolvida tanto no curso de Pós-Graduação, como durante a Graduação, podendo ocorrer, também, na dimensão da extensão universitária. O contato dos estudantes com as escolas, de



modo geral, a partir de contribuições para a construção de currículos multiculturais, pode beneficiar tanto os atores educacionais das escolas, quanto os estudantes universitários, bem como contribuir para pesquisas educacionais com perspectivas multiculturais e transformadoras. Sendo assim, podemos argumentar que a pesquisa educacional pode beneficiar-se de parcerias entre instituições de ensino superior que ofereçam cursos para formação de professores e, também, autoridades públicas locais, interessadas em promover o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores para comporem seu corpo docente e administrativo. Certamente, tais parcerias promoverão resultados educacionais, cada vez, mais bem sucedidos.

Para tal, neste Capítulo, apontam-se conceitos e abordagens sobre multiculturalismo, bem como são analisadas dimensões da pesquisa multicultural. A autora discorre, também, acerca de formas pelas quais tais conceitos podem se traduzir tanto no currículo escolar, como no de formação docente, abordando possibilidades do multiculturalismo para a educação em tempos pós-pandêmicos.

MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO MULTICULTURAL


Multiculturalismo pode, em linhas gerais, ser considerado como um conjunto de respostas à diversidade cultural, nas diversas áreas do saber e, portanto, trata-se de movimento pró-ativo e não apenas contemplativo. No currículo, abordagens multiculturais variam, ao apresentarem perspectivas mais folclóricas, liberais, que valorizam a pluralidade, mas deixam de enfatizar as diferenças e as desigualdades, até nas abordagens mais críticas que, justamente, tomam a construção das diferenças e a luta contra desigualdades sociais como foco. Sleeter & McLaren (2009) propõem a ideia de que o sentido folclórico e liberal representa uma concepção “turística” do multiculturalismo, reduzindo-o

à celebração de comidas típicas, festivais e valores de grupos sociais oprimidos, de modo a levar em consideração tais visões de mundo em currículos multiculturalmente sensibilizados.

Conforme argumentado por Ivenicki (2018), tal perspectiva pode levar, caso não seja articulada a outras, a uma visão essencializada dessas identidades sociais, por não serem visualizadas a partir de suas hibridizações, das desigualdades, opressões e preconceitos por elas sofridos. Por outro lado, ainda segundo Sleeter & McLaren (2009), perspectivas mais críticas do multiculturalismo focalizam racismos, preconceitos e desigualdades sofridos por todas essas identidades, em termos da opressão institucionalizada sobre elas perpetrada, reconfigurando as famílias e as comunidades desses grupos de pessoas como fontes de força e resiliência identitárias.

Olhares pós-coloniais multiculturais acerca do currículo ampliam a visão crítica curricular, porque sugerem que, para além do foco sobre as desigualdades, tratam de analisar a identidade como híbrida, transitória e fluida (Banks, 2004; Ivenicki, 2018, 2020, 2021; Warren & Canen, 2012). Neste sentido, passa-se a “desessencializar” a categoria identidade, o que, segundo essa perspectiva, poderia ajudar professores futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiarem abordagens dicotômicas que acabam por congelar o “eu” e o “outro”. Esse desafio passa a ser a pedra de toque de currículos multiculturalmente orientados, problematizando visões monoculturais, hegemônicas e homogeneizadoras em discursos curriculares. Perspectivas decoloniais, por sua vez, trazem, para o centro do currículo, os saberes produzidos por identidades marginalizadas do poder, de modo a desafiar visões colonialistas trazidas pelo Norte europeu para as antigas colônias (WALSH, 2009). Neste sentido, o currículo multicultural decolonial desafia a ideia de “saberes eruditos”, em prol do centramento do currículo nos saberes locais, autóctones, produzidos pelas identidades decoloniais.

Como argumenta Ivenicki (2021), pensar multiculturalmente a respeito do currículo no contexto da escolaridade e do ensino superior,



incluindo a formação de professores, implica reconhecer seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e o silenciamento de vozes de grupos subordinados, em face de raça, etnia, gênero e outros marcadores de identidade (Banks, 2004; Candau & Moreira, 2008; Ivenicki, 2018; 2021; Warren & Canen, 2012). Nessa perspectiva, as possibilidades de transformação cultural e os diálogos curriculares são buscados em um horizonte curricular concebido multiculturalmente, como um espaço de diferenciação e de valorização da alteridade.

Além disso, Ivenicki (2021) sugere que o conceito de interseccionalidade tem sido utilizado em perspectivas multiculturais e é considerado relevante nos contextos da educação multicultural e da formação de professores. Segundo Coleman (2019), a interseccionalidade foi popularizada, pela primeira vez, por Kimberlé Crenshaw, que, em um artigo escrito em 1991, chamado “Mapeando as Margens”, explicou como os sujeitos se apresentam como mulheres e, também, como pessoas de cor, marginalizadas por discursos que, embora bem-intencionados multiculturalmente, são estruturados para responder a um ou outro marcador de identidade, sem a necessária visão articulada de gênero e identidade étnico-racial. Tais considerações partem da ideia de que vivemos vidas complexas e interseccionadas por sistemas de privilégio e opressão.

Assim, imbuir nossos currículos de perspectivas multiculturais e das ideias de identidades híbridas e interseccionadas pode auxiliar a articularmos conteúdos e metodologias de ensino em um horizonte de justiça social e de respeito pelas diferenças.

Para tal, argumentamos que professores(as) e futuros(as) professores(as) podem ser considerados(as) como pesquisadores(as) em ação, ou seja, aqueles que podem vir a problematizar o currículo e buscar ideias e possibilidades de tarefas e planejamentos que possam torná-los(as) multiculturais. Na próxima seção, analisaremos a pesquisa multicultural e o papel do(a) pesquisador(a) nessa visão.

PESQUISA MULTICULTURAL: ARTICULAÇÕES COM O ENSINO E PARADIGMAS POSSÍVEIS

A partir do exposto, conforme Ivenicki & Canen (2016), o processo da pesquisa multicultural pode ser compreendido, em linhas gerais, como aquele que envolve: a) o(a) pesquisador(a) como sujeito multicultural, que se insere na pesquisa que realiza, com suas opções éticas, multiculturais; b) os paradigmas e perspectivas teóricas abraçadas pelo(a) pesquisador(a) (Pós-Positivismo, teoria crítica, modelos marxistas, estudos culturais, multiculturalismo crítico, estudos decoloniais, teorias curriculares críticas, construtivismo social ou Pós-Modernismo, multiculturalismo pós-colonial, estudos culturais pós-modernizados, teorias curriculares pós-críticas, teoria *queer* pós-modernizada etc.); c) metodologias ou estratégias de pesquisa (metodologias quantitativas ou qualitativas, com tipos de estudos explicitados, experimentais ou *surveys*, no caso de pesquisas quantitativas; no caso de metodologias qualitativas, alguns exemplos são os estudos de caso de cunho etnográfico, pesquisa-ação, histórias orais, histórias de vida, pesquisas histórico-documentais e assim por diante); d) métodos ou instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionários, observação, análise documental, grupos focais, métodos visuais); e) métodos de análise de dados (análise de discursos, análise de conteúdo, análise auxiliada por recursos computacionais, análise interpretativa).


Assim, Ivenicki & Canen (2016) sugerem que projetos de pesquisa devam apresentar os seguintes elementos: a) uma introdução, que mostre a contextualização do tema, como este surgiu, sua importância geral; um “afunilamento”, que leve ao problema e às questões e objetivos do estudo; b) uma justificativa, que mostre sua relevância para o campo de estudos, a motivação pessoal/profissional e as lacunas do conhecimento que o estudo irá preencher (neste ponto, a consulta a *sites* e bancos de dados, com artigos e trabalhos acadêmicos recentes, pode

ser citada, com os resumos daqueles que falam diretamente do assunto tratado, mostrando o que tem sido enfatizado e quais as lacunas que o presente estudo pretende cobrir, demonstrando sua originalidade); c) um paradigma e referencial teórico; a metodologia; e, no caso do relatório, ainda, a análise de dados e as conclusões e recomendações.

A pesquisa pode articular-se com o ensino, abordando, nos paradigmas multiculturais, alguns procedimentos, tais como: problematizar formas homogêneas pelas questões educacionais, como avaliação, currículo e planejamento educacional, os quais têm sido tratados em cursos de desenvolvimento profissional e de educação continuada e inicial de professores; propor novas formas pelas quais uma abordagem multicultural poderia imbuir tais temas pedagógicos; e traduzir tal abordagem em um quadro multicultural para cursos iniciais e contínuos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação de professores, imbuída de perspectivas multiculturais e antidiscriminatórias, pode beneficiar tanto alunos(as)-professores(as) e educadores(as) de professores do IES, quanto profissionais da escola, desde que seja desenvolvida por meio de uma perspectiva de pesquisa que promova diálogos culturais e abordagens transformadoras para questões educacionais. Tal visão interpreta os profissionais formadores de professores(as) e administradores(as) escolares como pesquisadores(as) ativos(as) e multiculturais, em vez de considerá-los(as) como doadores(as) ou beneficiários(as) de ações de desenvolvimento profissional, concebidas de cima para baixo.

A pesquisa educacional pode beneficiar-se de dados de cursos de educação inicial e continuada de professores(as), os quais são desenvolvidos por meio de parcerias entre instituições de ensino superior, secretarias de educação e escolas, durante projetos de extensão universitária, estágios supervisionados e/ou etapa de coleta de dados em pesquisas de monografia na Graduação, ou dissertações e teses, na Pós-Graduação.



As discussões coletivas levam a uma proposta *de estrutura multicultural pós-colonial/decolonial para a educação inicial e continuada dos professores*. Tal modelo destaca: (i) a natureza provisória e fluida da construção da identidade; (ii) a necessidade de elaborar identidades individuais, coletivas e organizacionais em uma abordagem multicultural, voltada para a construção de organizações multiculturais, abertas à diversidade cultural, e pró-ativas na luta contra o *bulling* e preconceitos; (iii) a necessidade de levar em conta o hibridismo e a interseccionalidade no quadro de discussões antirracistas e de outras multiculturais; (iv) a relevância do desafio a discursos hegemônicos que constroem ideologicamente o próprio conceito de alteridade, substituindo tais discursos por outros valorizadores da diversidade de identidades e o respeito às alteridades.

Algumas dimensões, nesse quadro multicultural, são propostas (Ivenicki, 2018) para a pesquisa multicultural, a saber: (i) a visão dos conteúdos curriculares como propensos a serem trabalhados de forma interligada com preocupações multiculturais. Isso inclui conteúdos mais tradicionais na formação inicial e continuada de professores, tais como cursos de avaliação e metodologia de pesquisa, apontando seus fundamentos culturais e a forma com que eles poderiam estar ligados à diversidade cultural e a perspectivas antidiscriminatórias; (ii) o desenvolvimento de metodologias que permitam uma perspectiva orientada à pesquisa de tal forma que tanto os alunos de formação de professores, quanto os alunos da escola, pudessem problematizar conteúdos aparentemente “universais” à luz das vozes representadas e silenciadas, que são identificadas neles. Por exemplo, fomentar o desenvolvimento de pesquisas que busquem as vozes das identidades de gênero diversas, de raça/etnia e assim por diante; (iii) o desenvolvimento de atividades de classe que destaquem a natureza provisória interseccional e híbrida da construção da identidade, ao motivar alunos(as) de cursos de formação para professores, iniciais e contínuos, e alunos(as) da escola, para que investiguem a natureza complexa das identidades (por exemplo, identidades de gênero, raça, etnia, incluindo

a identidade dos imigrantes, refugiados e outros), apontando aspectos que ajudaram a forjá-las, bem como até que ponto foram reconstruídas nas relações sociais; (iv) o uso de estudos de casos sobre identidades marginalizadas e suas lutas, destacando os fundamentos ideológicos de preconceitos e discriminações, para tentar desafiá-los; (v) investigar as missões das instituições educacionais tal como estão expressas em documentos, analisando a visão e os objetivos, bem como suas práticas cotidianas, de modo a identificar até que ponto as políticas *anti-bullying* e antidiscriminatórias são explícitas e imbuem currículo, avaliação, relações humanas e atividades pedagógicas.

Conforme Ivenicki (2018), a primeira dimensão significa compreender a pluralidade de paradigmas que movem os pesquisadores, desafiando dogmatismos ou visões estáticas, marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças, e pelo afã da imposição de visões uniformes sobre a realidade. Isso faz com que os textos que estudamos, em nossas aulas de disciplinas de formação docente, possam ser discutidos, problematizados, em termos das visões de mundo que os impregnam, dos paradigmas que movem os autores, contextualizando suas contribuições e, sempre que possível, trazendo pontos de vista alternativos que problematizem aquelas visões ou que estejam situados em paradigmas diferentes. Tal perspectiva permite ao professor(a)-pesquisador(a) compreender a importância da valorização da diversidade cultural, do embate entre posturas e paradigmas diferentes na interpretação do real. Ademais, isso propicia a oportunidade de compreender como é necessário combater o pensamento único, bem como a importância de se ter acesso a pontos de vista culturais plurais e, muitas vezes, contraditórios, que considerem reais as narrativas sobre tal pensamento.

Da mesma forma, em termos das outras três dimensões apontadas, o olhar multicultural sobre temas da formação de professores pode torná-los objetos de pesquisa, ao invés de serem apresentados de forma estática, ou coloridos por opções ideológicas que impedem a análise das tensões e hibridizações sofridas na tradução

de políticas e opções teóricas educacionais em práticas. Tal dimensão pode favorecer sinergias e hibridizações com outros campos, na busca de soluções para os complexos problemas educacionais, e isso permite que futuros(as) professores(as) tenham uma atitude de pesquisa que envolva a problematização de temas educacionais, explicitando as possibilidades e os limites para a incorporação da diversidade cultural em políticas e práticas educacionais.

Para além da visualização da perspectiva multicultural, em termos dos paradigmas plurais que movem os pesquisadores(as), bem como das temáticas e problematizações da pesquisa por eles(as) desenvolvidas (as duas dimensões anteriormente tratadas por nós), pensar multiculturalmente sobre pesquisa vai ao encontro da análise de metodologias que têm questionado o poder que o(a) pesquisador(a) e as fontes documentais têm para fornecerem um retrato “fiel” da realidade pesquisada –a terceira dimensão proposta no presente artigo, como constitutiva da formação de professores(as), em uma perspectiva multicultural.

O contato do(a) futuro(a) professor(a.) com metodologias de pesquisa, tanto quantitativas, como qualitativas, em uma perspectiva multicultural, significa vencer preconceitos arraigados com relação a ambos os tipos metodológicos, na medida em que se demonstram não só limites e possibilidades presentes nos dois caminhos, como também sua pertinência quanto aos objetos específicos de pesquisa e a influência do(a) professor(a) pesquisador(a) em todo o processo. Colocar futuros(as) professores(as) em contato com metodologias de pesquisa e conduzir atividades que demandem a realização de investigações de campo e discussão de caminhos metodológicos empreendidos, em uma perspectiva multicultural, permite o desenvolvimento de professores(as) pesquisadores(as) que questionam a apreensão do real e sua tradução nos relatos de pesquisa, tradução esta sempre vinculada às identidades culturais e às opções paradigmáticas.

Por fim, no que se refere à quarta dimensão a que nos referimos no presente trabalho, como elemento constitutivo da perspectiva multicultural da pesquisa na formação de professores(as), nota-se

a busca por uma análise da identidade institucional ou organizacional do contexto em que se dá a formação de professores(as), tornando-a objeto de pesquisa, de modo a articular a visão multicultural com o entorno específico em que circula o(a) professor(a)-pesquisador(a) (IVENICKI & CANEN, 2016; IVENICKI, 2018).

Ao mesmo tempo, defendemos que experiências curriculares desenvolvidas a partir de temas multiculturais devem focar em histórias de vida e perspectivas de identidades culturais marginalizadas, como identidades étnico-raciais. Tal abordagem poderia ser entrelaçada com o que chamamos de temas mais convencionais ligados às áreas curriculares escolares e pedagógicas, na educação e na formação de professores(as). Essa ideia baseia-se no argumento de que o conhecimento é outro aspecto relevante na área curricular, além do foco nos marcadores de identidades. Neste caso, experiências curriculares narradas com sensibilidades multiculturais representam oportunidades em que o conhecimento é “multiculturalizado”. O multiculturalismo e a interseccionalidade revelam desigualdades, racismos e preconceitos que impedem estudantes e funcionários de aproveitarem, ao máximo, seus potenciais, o que resulta a segregação e marginalização das identidades culturais nas linhas de raça, etnia, gênero e intersecção de outros marcadores de identidade. Em termos curriculares, perspectivas multiculturais decoloniais e pós-coloniais revelam os conhecimentos hegemônicos selecionados e a necessidade de colocar culturas marginalizadas na vanguarda (IVENICKI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PESQUISA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS


Neste Capítulo, também apresentam-se conceitos referentes ao currículo multicultural e à pesquisa multicultural. Também encontramos a defesa da ideia de que há diferentes abordagens dentro da visão

multicultural, desde aquelas que valorizam a diversidade, até as que, além dessa valorização, questionam as desigualdades e propõem um pensamento crítico sobre as formas de desafiar preconceitos e discriminações no currículo escolar e, também, no currículo de formação docente.

A identidade, como conceito central do multiculturalismo, foi analisada em termos de sua pluralidade, seja num nível individual (o que cada um de nós representa), seja nas identidades coletivas (identificadas em termos de nossos pertencimentos, como, por exemplo, identidades étnico-raciais, de gênero etc.), incluindo também, nessa análise, as identidades institucionais ou organizacionais (que se referem às identidades de nossas instituições, em que objetivamos sejam tais identidades próprias de organizações multiculturais, abertas à diversidade).

E mais, neste Capítulo, encontra-se o objetivo de discutir a relevância da pesquisa nessa perspectiva, observando que esta pode ser articulada com o ensino, na medida em que professores(as) e formadores(as) de professores(as) são considerados(as) como pesquisadores(as) em ação. Na perspectiva multicultural, tal pesquisa parte da problematização do currículo e das identidades institucionais em que se desenvolvem, de modo que se possa verificar em que medida temas curriculares – mesmo os mais tradicionais – permitem o trabalho com as abordagens multiculturais.

Uma ilustração foi dada em um relato de um professor de Psicologia da Educação, quando este mostrou como um conteúdo relativamente tradicional nessa área curricular – o desenvolvimento da criança – poderia ser tratado tanto a partir de autores consagrados no mundo ocidental, como a partir de visões alternativas, orientais, que consideram tal desenvolvimento como algo voltado à conscientização de que somos parte de uma comunidade, e não como algo voltado para a autonomia e competitividade, que marcam as visões hegemônicas ocidentais nesse campo. Tais perspectivas decoloniais são interessantes no projeto multicultural e podem guiar as pesquisas e problematizações desenvolvidas por estudantes e professores, tanto na formação inicial, como na continuada.



Essas ideias parecem ser ainda mais importantes quando pensamos em educação pós-pandemia. De fato, desde 2020, o mundo vem enfrentando um período de pandemia da COVID-19, que impactou (e ainda impacta) seriamente todas as áreas da vida, inclusive a educação, quando as aulas presenciais foram substituídas pelo aprendizado virtual e remoto. Isso tem trazido muitos desafios, inclusive tecnológicos. No entanto, como argumenta Ivenicki (2021), a importância da formação docente inclui a tecnologia, mas não se limita a esta. Outros aspectos têm sido ressaltados neste período. Por exemplo, a problematização das formas de relação do ser humano com a natureza para mitigar os efeitos do aquecimento global e, também, da interferência humana nas cadeias ecológicas voltadas para impedir a intensificação das pandemias. Isso, também, é um aspecto central em um mundo pós-pandemia.

Nessa perspectiva, deve-se valorizar a sabedoria dos povos indígenas e guardiões da floresta, que se voltam justamente à preservação ambiental, numa perspectiva multicultural que desafia preconceitos que acabam reproduzindo o conhecimento colonial em detrimento daqueles produzidos por grupos locais (IVENICKI, 2018). Além disso, a educação pós-pandemia deve, sem dúvida, reconhecer e valorizar a diversidade em um mundo no qual as certezas devem ser desafiadas tanto da superioridade do homem sobre a natureza, quanto da hegemonia branca, ocidental e masculina nos espaços sociais.

A visão da inter-relação de todos para combater a pandemia demonstra a relevância de entender que a educação pós-pandemia não deve reproduzir desigualdades e exclusão. A perspectiva antirracista, decolonial, plural e multicultural pode ajudar a incorporar questões de justiça social e valorizar a diversidade do conhecimento no centro do currículo. Valores tais como empatia, luta contra injustiças e por um mundo mais justo devem ser mobilizadores do currículo de forma inovadora para um futuro que resgate a humanidade e a vida. No ano de 2021, em que tivemos a oportunidade de comemorar o centenário do grande educador brasileiro Paulo Freire, relembramos que a educação

pós-pandemia poderia retomar os princípios da educação para o desafio da opressão e para a prática da autonomia e da liberdade.

Dessa forma, argumentamos que o mundo pós-pandemia dependerá, em grande parte, de como a educação funcionará com as gerações futuras. O papel da formação inicial e continuada docente, e também da educação, ao longo da vida, deve ser parte central desse esforço, contribuindo para a construção e reconstrução de identidades individuais, coletivas e institucionais. Quando essas perspectivas são articuladas, possibilidades futuras se abrem para que se possa pensar em educação, políticas educacionais e sistemas de educação e de formação de professores(as), que enfatizam a interdependência de todos, preparando-nos para tempos incertos (IVENICKI, 2021).

REFERÊNCIAS

BANKS, James. Introdução: Educação da Cidadania Democrática nas Sociedades Multiculturais. In: J. A. Banks (Ed.) **Diversidade e Educação em Cidadania**. São Francisco: John Willey & Sons, Inc. 2004, pp. 3-15.

CANEAU, Vera Maria Ferrão & Moreira, Antonio Flavio Barbosa (Orgs) (2008), **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

COLEMAN, Arica (2019), **What's intersectionality? Let these scholars explain the theory and its history**. Available at <https://time.com/intersectionality-theory>. [Acessado em 10 de junho de 2019].

IVENICKI, Ana & Canen, Alberto Gabbay (2016). **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016. v. 1. 85p.

IVENICKI, Ana (2018), Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **O Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 26: 1151-1167. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601186>

IVENICKI, Ana (2020), Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista, **Revista ABPN**, v. 12, p. 30-45.

IVENICKI, Ana (2021), Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 111, p. 360-380, 2021

SLEETER, Christine & McLaren, Peter (2009) Origins of Multiculturalism. In: Au, W. (Ed.) **Rethinking Multicultural Education: teaching for racial and cultural justice**. Wisconsin: Rethinking Schools, Ltd., p. 17 – 20, 2009.

WALSH, Catherine. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: Candau, V.M.F.(org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42.

WARREN, Jonathan & Canen, Ana (2012). Diversidade racial e educação no Brasil. Em J.A. Banks (Ed.). **Enciclopédia da diversidade na educação**. 1ª edição (pp. 262-265). Nova Iorque: Sage Publications.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS DE R.D.B.

[...] o amplo horizonte delineado pela Professora Ana Ivenicki expõe-nos às potencialidades da perspectiva multiculturalista, qualitativa, como uma condição *sine qua non* para que objetivos de pesquisas e pesquisadores atuem contra o adoecimento de nossas sociedades. Para tanto, o reconhecimento do respeito à diversidade deve ser assumido como uma condição intrínseca às saúdes daquelas. Esta é uma luta pela qual sua apresentação nos convida e encoraja para atuarmos a favor deste cuidado em defesa do pluralismo, multiculturalismo e respeito em uma sociedade verdadeiramente democrática (Avaliação de R.D. B., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, 15/06/2021, às 21h).

No *Capítulo 3*, o Professor Paulo Melgaço da Silva Júnior coloca, em cena, um debate importantíssimo sobre as *contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar: Quando as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica*. O autor, ao longo do texto, reforça a ideia de respeito à dignidade humana, principalmente em relação aos sujeitos oriundos de grupos minoritários marginalizados - a marginalização acontece quando se expõem, com menosprezo, os indivíduos negros e homossexuais, por exemplo.

Chamam a atenção do(a) leitor(a) algumas narrativas cotidianas naturalizadas, advertindo, noutro momento, sobre o poder do discurso ideológico. Para Paulo Freire (1999, p. 149), o discurso ideológico tem o poder “de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes”.

[...] “O negro é geneticamente inferior ao branco”

“Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher.”

“Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?”

“Essa gente é sempre assim: damos-lhe os pés e logo quer as mãos.”

“Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa.

Perguntar-lhe seria uma perda de tempo.”

“O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação.”

“Maria é negra, mas é bondosa e competente.”

“Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso.”

“Você sabe com quem está falando?”

“Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher.

“É isso, você vai se meter com gatinha, é o que dá.”

“Quando negro não suja na entrada, suja na saída.”

“O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto.”

“Você não precisa pensar. Vote em fulano, que pensa por você.”

“Você, desempregado, seja grato. Vote em quem ajudou você. Vote em fulano de tal.”

“Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno e não de um rapado qualquer. (FREIRE, 1999, p. 150).

Indiscutivelmente, as *velhas ideologias* têm um poder persuasivo *que anestesia a mente*, acrescenta Freire em suas denúncias. Entretanto, infelizmente, continuam sendo reverberadas no cotidiano do ambiente escolar, e por isso, são analisadas por Melgaço.

Destacamos duas delas nos diferentes atores(as) escolares:

1. “Além de gordo, preto e veado, isso pode, professor?” [estudante de 12 anos, do 6º ano];
2. “Aqui elas não se criam, tem que colocar sua bela calça jeans, tirar seus excessos de maquiagem, excesso de enfeites e aí, sim, podem vir para a escola.” [coordenadora pedagógica com aval da maioria dos colegas professores obre estudantes trans e travestis].

Tais manifestações revelam o racismo, os preconceitos, os estereótipos e a violência simbólica produzidos no interior das instituições escolares, aos quais estão submetidos os/as estudantes, sobretudo os/as estudantes negros/as e/ou pertencentes a comunidade LGBTQIA+²⁶.

26 Conheça o jogo *Entre Gênero*: AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **Cadernos didáticos: o uso dos jogos no processo educativo**. Curitiba: Editora CRV, 2020 (Vol. II).

Ademais, temos vivido diferentes formas de racismo cibernético, quando se propagam figurinhas, fotografias, cenografias e outros registros, estereotipados e reveladores do preconceito racial divulgado por meio de aplicativos diferentes - *WhatsApp, vídeos reproduzidos no Instagram, Facebook, YouTube, no Tik Tok, Kwai etc..*



Capítulo **3**

As questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica

Paulo Melgaço da Silva Junior

*Doutor em Educação pela UFRJ
PPGEAC/UniRio – SME Duque de Caxias*

O título deste capítulo remete à tese de doutoramento defendida, em 2014, pelo autor, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profa. Dr. Ana Ivenicki. Destaca-se que este texto apresenta uma série de cenas, casos e ações/intervenções apresentados, também, em artigos publicados em revistas científicas.

ALGUMAS CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR:

Cena 1

No início do ano, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, quando um aluno estava apresentando seu autorretrato na aula de Arte, outro aluno gritou: *“Além de preto, pobre, é gordo e veado, isso pode, professor?”*

Cena 2

Ao trabalhar a dança como linguagem da arte, o professor apresentou um depoimento do lutador Anderson Silva dizendo que fez *ballet*. Imediatamente um aluno pronunciou: “*Não consigo imaginar um negão daquele, de malha e sapatilha, dançando ballet!*”

Cena 3

Antes de iniciar a aula, um aluno fala: “*Se der mole, eu passo o rodo*”, isto porque uma aluna nova na escola tinha comentado que ele era bonito, forte e jogava muito bem. Outro aluno apoiou o comentário imediatamente: “*Deu mole... pega mesmo...tá querendo*”.

Cena 4

Dois alunos do 9º ano apresentaram uma carta para a Direção da escola reivindicando o direito de andar de mãos dadas e namorar na escola, tal como os casais heterossexuais.

Cena 5

“*Aqui elas não se criam não!! Podem vir com uma boa calça jeans e sem aqueles badulaques todos*”. Esta frase foi dita por uma coordenadora de curso, ao saber das reivindicações de alunas travestis pleiteando o direito de usar saias, maquiagem e serem chamadas pelo nome social.

REFLEXÕES INICIAIS

As cenas apresentadas, na abertura deste texto, são reais e aconteceram em escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias (Rio de Janeiro) e da rede estadual do Rio de Janeiro, algo que, certamente, ocorre em diversas outras escolas, em todo o país.

É relevante observar que isso envolve questões de raça, expectativas de gênero, sexualidades, masculinidades e classe social. Tais cenas colocam as diferenças culturais e coloniais em questão, e confirmam que cada aluno/a e a coordenadora possuem um modelo de sujeito social que consideram como referência e acabam por hierarquizar e subalternizar diversas identidades culturais. Diante dessas observações iniciais, algumas perguntas se fazem necessárias:

- Qual deve ser o nosso posicionamento como professores/as diante dessas cenas? Ficamos em silêncio, pois não dizem respeito à nossa disciplina, ou problematizamos, discutimos, introduzimos essas questões em nosso fazer cotidiano e em nosso planejamento?

É relevante destacar que, de acordo com King e Schneider (1999), somos responsáveis pelo que escolhemos *não ensinar* às crianças, e assim, nossas escolhas dizem muito sobre o que valorizamos, o que tememos e como esperamos que esses valores sejam adotados por nossos/as alunos/as. Argumento que, caso o/a professor/a opte pelo silêncio, para não ampliar a discussão ou provocar os ânimos, ele/ela estará sempre valorizando o pensamento hegemônico, privilegiando os discursos dominantes e reforçando a subalternização e o apagamento do outro.

Com base em Silva Junior e Ivenicki (2019), defendo a ideia de que as escolas precisam buscar a inteligibilidade para todos os sujeitos, propor possibilidades de pensar em vidas que não são valorizadas ou reconhecidas como tal. Como professores/as, temos a responsabilidade de prover normas de proteção para esses sujeitos. Tais questões não podem ser negligenciadas, devendo ser discutidas e problematizadas.

Nessa perspectiva, o objetivo central deste texto é refletir como o multiculturalismo e suas diversas vertentes podem contribuir e oferecer caminhos para que as questões de gênero, raça, sexualidades, masculinidades e classe social sejam *tematizadas* e problematizadas em sala de aula. Porém, é relevante destacar que não

se trata de propor a introdução de uma nova disciplina no currículo. Aqui a proposta central é desconfiar, estranhar, interrogar, problematizar, desconstruir o conhecimento proposto, acentuando que é uma responsabilidade de todos/as os/as professores/as tanto em suas disciplinas, como também nos diversos espaços/tempos escolares.

Para tentar atingir os objetivos propostos, no primeiro momento, apresento uma breve reflexão sobre escolas, culturas, multiculturalismo e suas múltiplas vertentes. Logo a seguir, busco apresentar algumas relações entre teoria e prática, com base em ações de minha prática pedagógica. Por fim, encerro o texto com algumas considerações finais.

ENTRE ESCOLAS, CULTURAS, MULTI/ INTERCULTURALISMO E SUAS MÚLTIPLAS VERTENTES: UMA BREVE REFLEXÃO

Com Stuart Hall (1997), um dos principais representantes dos Estudos Culturais, aprendemos sobre a centralidade da cultura no Século XX, destacando-se o sentido empírico, substantivo e material da palavra e o modo como ela adquire importância na organização das sociedades contemporâneas, permitindo o surgimento de novas visões e teorizações sobre o mundo. Com base no entendimento de que toda ação social tem uma dimensão cultural, apesar de as práticas políticas e econômicas se distinguirem, claramente, da cultura, todas dependem do modo como os indivíduos as entendem e definem (MOREIRA; CANDAU, 2014).

Refletindo acerca de diversas cenas do cotidiano escolar, como as apresentadas no início do texto, torna-se necessário pensar na escola como um organismo vivo, fluido e contínuo (MOREIRA; CANDAU, 2014), marcado pelo cruzamento de culturas (PEREZ GÓMEZ, 1998) em constante disputas e reivindicações por valorização e reconhecimentos entre as diversas narrativas, saberes e conhecimentos que

a circundam. Nesse sentido, argumento que o currículo, a pesquisa educacional e a formação de professores/as multi/interculturalmente²⁷ orientados podem contribuir para o reconhecimento e valorização das múltiplas culturas e identidades sociais (SILVA JUNIOR, 2014).

É importante ressaltar que entendo o multi/interculturalismo como um corpo político, teórico e prático de conhecimentos, os quais sendo utilizados nas escolas, permitem a construção de diálogos em prol da valorização das diferenças e o reconhecimento do outro. Contudo, o conceito é polissêmico e apresenta vertentes que variam entre perspectivas conservadoras e folclóricas (as quais propõem a assimilação das diferenças pelas identidades hegemônicas) e perspectivas mais críticas (aquelas que assumem as diferenças dentro de uma política crítica e de justiça social), que reconhecem os processos de hibridização cultural²⁸. Conforme Silva Junior (2014), é possível apresentar algumas vertentes multiculturais encontradas em diversas práticas e discursos pedagógicos, e entre esses, destacam-se os multiculturalismos - o conservador, o folclórico e o assimilacionista, os quais reconhecem que existe uma cultura hegemônica, e que os demais grupos devem se integrar a ela, devem deixar suas culturas e saberes para assimilar a cultura dominante, sendo visitados em dias ou momentos específicos. Temos, também, a vertente diferencialista ou liberal de esquerda, que enfatiza o reconhecimento da diferença, mas que acaba por essencializar as identidades e correr o risco de promover um *apartheid* sociocultural.

Diferentemente dessas duas primeiras vertentes, o multiculturalismo crítico e de resistência se recusa a ver a cultura como harmoniosa e consensual e defende o processo de construção das identidades

27 Destaco que neste momento inicial, estou utilizando o termo multi/interculturalismo como opção didática, para facilitar a compreensão das denominações multiculturalismo e interculturalismo. Ao mesmo tempo, Candau (2010) assinala que os termos interculturalismo e multiculturalismo têm sido usados em diferentes contextos, sendo o primeiro mais comum na Europa e na literatura latino-americana, e o segundo, em textos anglo-saxões. Contudo, está presente, em ambas as perspectivas (multieintercultural), uma série de vertentes, que vão desde as mais conservadoras e liberais, até as mais críticas.

28 Hall (2001) denomina culturas híbridas aquelas formações identitárias que atravessam fronteiras e que negociam com outras culturas sem serem assimiladas por elas e sem perderem determinados traços de suas identidades originais.

de gênero e sexualidades. Entende, ainda, classe social e masculinidades como resultados de lutas históricas e, com isso, busca a criação de uma agenda política de transformação social. A proposta, neste estudo, é interrogar, historicizar as múltiplas identidades, buscando entender os processos e as relações de poder que as constituíram.

Ainda nessa perspectiva crítica, podemos identificar as vertentes ligadas às visões pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-coloniais, que reconhecem a importância da linguagem no processo de construção das identidades, entendendo que estas não são puras, mas sim, frutos de processos de hibridização e lutas. Neste sentido, Candau (2009) apresenta a vertente do multiculturalismo interativo e aberto que busca romper com as dicotomias dominante/dominado, opressor/oprimido, desafiando a homogeneização cultural e defendendo a importância de trabalhar com as fronteiras culturais. Esta vertente será denominada, pela autora, de interculturalismo.

A partir de estudos de Catherine Walsh, Silva Junior destaca que essa “perspectiva nasceu das lutas dos grupos e movimentos sociais e políticos ancestrais e suas demandas por direitos, reconhecimento e transformação social” (2014; p. 43). Nesse sentido, existem três vertentes da interculturalidade: a) a *perspectiva relacional*, que propõe o contato e intercâmbio entre as culturas, práticas e saberes, sem, no entanto, problematizar as estruturas sociais, econômicas, políticas e as relações de poder que as constituíram; b) a *perspectiva funcional*, que se preocupa com o reconhecimento da diversidade cultural e possui o objetivo de realizar a inclusão de sujeitos na estrutura social estabelecida; e, por fim, a *interculturalidade crítica*, que busca questionar a lógica do capitalismo, coloca foco na estrutura de poder, no processo de racialização e em como a diferença tem sido construída. Trata-se de um projeto a ser construído, um posicionamento político, ético e epistemológico de saberes, que tem como propostas intervir e atuar na matriz da colonialidade, transformar as estruturas e os dispositivos de poder.

Ampliando a perspectiva da interculturalidade crítica, encontramos os decoloniais: a vertente que considera que as diferenças foram produzidas pelo moderno/colonial²⁹. Segundo Mignolo (2003), a decolonialidade é uma crítica da modernidade baseada em experiências geopolíticas e nas memórias da colonialidade. Aqui a proposta é interrogar a modernidade e o seu lado obscuro forjado pela dominação e subordinação que marcaram, e ainda continuam marcando, o sofrimento e a desumanização do outro.

Ao longo do penoso processo colonial, foram consolidadas as ideias da modernidade europeia, o modelo branco/ heterossexual/ dominante como superior, e as relações de alteridade, nas quais o outro era visto como inferior. A partir desta categorização, então, houve o controle social e o desenvolvimento do capitalismo no mundo. Por meio dela, o universo do colonizado foi invadido pelo colonizador, que inseriu seu discurso e seu conhecimento no *locus* do colonizado. Neste contexto, todas as subjetividades que não correspondiam ao padrão dominante foram subalternizadas e reconstruídas de maneira estereotipada, e seus conhecimentos historicamente produzidos, negados, silenciados ou folclorizados (LEAL, SILVA JUNIOR, IVENICKI, 2021). Sendo assim, é fundamental um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o “avô do movimento afroequatoriano”, Juan Garcia. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (WALSH, 2009, p. 24).

Por esse caminho, é importante destacar que, para interrogar as culturas, problematizar e reconhecer as diferenças culturais e/ou coloniais, é preciso analisar o sujeito a partir de suas múltiplas sub-

29 É relevante destacar que, apesar de os termos colonialismo e colonialidade serem relacionados, eles não são equivalentes (WALSH, 2012). A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder. Assim, a proposta da decolonialidade é atacar/problematizar a colonialidade, um pensamento que nos atravessa até o momento atual.


jetividades. Só assim conseguiremos perceber as múltiplas linhas de opressões que marcam uma pessoa na sua existência em sociedade. Com isso, questões de gênero, sexualidades, masculinidades, raça, classe social não podem ser trabalhadas e discutidas de forma dissociada, elas estão imbricadas. Nesta perspectiva, a interseccionalidade³⁰ é fundamental no processo de tentativa de compreender as opressões e subordinações às quais os sujeitos são submetidos, pois aquela trata, especificamente, da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de gênero, raças, etnias, classes e outras especificidades (CRENSHAW, 2004).

VIVENCIANDO TEORIA E PRÁTICA: ALGUMAS QUESTÕES QUE INTERROGAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Como professor de Artes Visuais em escola da rede pública, há 30 anos, aproximadamente, sempre defendi a ideia de que a escola deve problematizar as questões trazidas pelos alunos e alunas. Lembro, por exemplo, que em 1988, ainda em Belo Horizonte, construí, em conjunto com o professor de Ciências e a professora de Educação Física, uma proposta para discutir com os alunos e alunas a respeito de gravidez indesejada, a partir dos problemas enfrentados por uma aluna que foi submetida a um aborto mal feito, após ter engravidado de um vizinho casado.

Diante de experiências como essa, e orientado, nas últimas décadas, pelo referencial teórico que apresentei brevemente, procuro a todo momento, no planejamento das atividades, problematizar/


30 Este termo foi cunhado pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw, em 1989, com o objetivo de relacionar/entrelaçar as diversas linhas de opressão e desigualdades sociais.



desestabilizar visões essencializadas de gênero, raça, sexualidades e masculinidades. Ao longo das aulas, costumo interrogar: -“Onde estão as mulheres artistas no movimento impressionista? Por que, quando pensamos em impressionismo, só falamos em Monet, Manet, Renoir, Degas? As mulheres não participaram? Por que elas não aparecem nos livros e álbuns de pintura? Quem está contando esta história?” Ou mesmo, quando questiono, ao estudar o Brasil colonial: “Quais esculturas de santos negros foram assinadas por Aleijadinho? Será que todos os negros e negras desse momento eram escravos? Onde estavam os negros libertos, os médicos, músicos, professores negros? Será que não existiam ou suas histórias não eram contadas?” Ao estudar o Renascimento europeu, focando a escultura de Davi, de Michelângelo, costumo perguntar: “E se Davi fosse negro? Como seria retratado? Qual a relação entre sua genitália e as discussões raciais do período?”.

Assim, como disse no início do Capítulo, penso que não se trata de incluir uma nova disciplina no currículo ou de criar momentos específicos para discutir essas questões em sala de aula, pois estas já estão postas, cabe a cada professor e professora percebê-las e trazê-las à baila. Também defendo a importância de tratar de aspectos do conhecimento escolar em sala de aula³¹, principalmente para alunos/as de escolas públicas de periferias. Minha experiência mostra que para estes/as alunos/as, a escola é o principal espaço para o acesso ao conhecimento sistematizado. No entanto, para que este conhecimento se torne relevante, é preciso pluriversalizá-lo (MIGNOLO, 2003), ou seja, mostrar que não existe um conhecimento único, uma verdade única, e sim, conhecimentos plurais. Nesta perspectiva, nossas aulas precisam ser construídas por múltiplas identidades/subjetividades, múltiplas narrativas em disputas, apresentadas em relação ao gênero, sexualidades, raça, masculinidades, geração, classe social, entre outras.

31 Para ampliar esta discussão, indico Moreira e Silva Junior (2017): “O conhecimento escolar no currículo das escolas públicas: reflexões e apostas”.



Em contrapartida, tenho consciência de que o discurso conservador, neutralizante, em busca de uma “moralidade”, no cenário de proibições, as ameaças propostas pelo projeto Escola sem Partido nos amordaçam e nos assustam, para que tentemos realizar um trabalho como este. Neste sentido, argumento que para além dos referenciais teóricos do multi/interculturalismo e da decolonialidade, precisamos trabalhar atentos à legislação, que, assim como nos dá o direito e o dever de discutir determinadas questões no cotidiano escolar, ela dá também, ao aluno e à aluna o direito de ser, de viver, de receber informações corretas e, principalmente, de conviver com o outro, “de ser o outro”.


Dentre as leis da vasta legislação brasileira, apresento algumas que cito, constantemente, em meio ao trabalho junto aos meus pares (professores/as, orientadores/as, diretores/as etc.) e nas reuniões de pais, responsáveis e alunos/as. Temos, então, a Constituição Federal (1988), que destaca, de maneira ampla, que todos os indivíduos, independentemente de sua raça, cor, sexo, etnia, são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a todos os brasileiros e aos estrangeiros que moram no Brasil o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. No mesmo documento, o artigo 23 expressa que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” para qualquer indivíduo. Como a educação “é direito de todos e dever do estado”, em relação ao ensino nos é permitido destacar dois princípios descritos no artigo 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, conhecida como LDB, prevê que a educação corrobore para o desenvolvimento dos seres humanos, principalmente para a eliminação de atos considerados opressores e discriminatórios. O documento decreta, no seu artigo 1º, inciso 2º, que a educação deve abranger os processos formativos, buscando o desenvolvimento na “vida familiar, na convivência

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Temos, também, a Lei 10.639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei 11.645/2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A Lei 7716, de 1989, define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Já em junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) entendeu que condutas homofóbicas ou transfóbicas deveriam ser enquadradas nos crimes de racismo.

O folheto “A travesti e o Educador: respeito também se aprende na escola” (BRASIL, 2001), lançado pelo Ministério da Saúde, que sugere, entre outras questões, atitudes sobre como o/a professor/a deve realizar a chamada e a inclusão do nome social e sobre como acolher, apropriadamente, a pessoa trans nas aulas de Educação Física. A Portaria nº 1.612 (BRASIL, 2011, s/p.) autoriza e garante, nos estabelecimentos de ensino, o uso do nome social conforme os interesses da pessoa solicitante. A Resolução 12, de 16 de janeiro de 2015, garante o uso de banheiros para os(as) estudantes transsexuais. Estas e outras leis e resoluções legitimam as discussões dessas questões na escola, apesar de a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) não enfatizá-las e de o conservadorismo buscar neutralizá-las ou silenciá-las.

Outro fator que acredito ser de extrema importância é que essas preocupações e discussões devam estar inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola. Sabemos que cada escola é única, com suas demandas e rupturas, assim a introdução dessa temática delineará o compromisso com a justiça social e dará autonomia aos professores/as para discutir tais questões. Para tal, torna-se necessário trazer tais temas para as discussões e sensibilizar a equipe diretiva (direção, orientação pedagógica, orientação educacional), professores/as e comunidade escolar para a importância de tematizar essas discussões.




Trabalho em uma mesma escola municipal, há 20 anos, e todos os anos, ao me apresentar nas reuniões de pais e responsáveis, falo sobre as questões que priorizo na educação, as questões que discuto em sala de aula. Com isso, eu defendo a importância de os responsáveis saberem e participarem do que acontece no cotidiano escolar. É óbvio que a influência do discurso religioso mesclado com o discurso conservador, muitas vezes, dificulta o processo e faz com que alguns responsáveis não entendam a realidade escolar. Neste momento, recorro ao amor ao próximo, ao direito de o próximo ser feliz, ser reconhecido e valorizado como ser humano, a necessidade do respeito ao outro, algo presente em todas as narrativas, inclusive na Bíblia.

Como exemplo dessa relação escola/família, em 2021, conversei com um rapaz que fora meu aluno em 2001 e 2002, nesta escola, e pedi-lhe que produzisse um texto. Então ele me agradeceu pelo fato de eu ter contribuído para que ele fosse aceito como homossexual por seu pai e sua mãe naquele momento. O rapaz destacou a conversa que eu e outras pessoas da escola tivemos com sua mãe, e depois, o fato de seu pai ter pedido para me conhecer e conversar comigo. Esta fala serviu como incentivo e mostrou que o caminho sempre deve ser a busca pela inteligibilidade dos sujeitos. A seguir, apresento algumas experiências cotidianas.

a - Lápis cor da pele


Uma atividade que normalmente desenvolvo quase todos os anos, nos primeiros dias de aula, nas turmas de 6º ano, é a discussão sobre o lápis cor de pele. Peço para eles/as desenharem o autorretrato ou o retrato de um/a colega, e quando estão procurando o “tom de pele”, questiono: - que cor é essa? Quantos lápis vocês conhecem com este tom de pele? Ele corresponde à cor de sua pele? Em uma escola de periferia onde a maioria dos/das aluno/as é negra, como pensar em um único lápis? Essa é a motivação para iniciar o questionamento e discussão em torno da cor da pele e raça. Utilizo



os referenciais teóricos do multiculturalismo crítico, interativo e aberto e da decolonialidade para colocar esses conceitos em questão. Eles me permitem historicizar o conceito de raça (entendido como uma fantasia, algo que não pode ser relacionado à Biologia, mas que ao longo da história, serviu para hierarquizar os povos), refletir sobre como o processo de colonização e o pensamento colonial subalternizou e animalizou povos, e como algumas ideias estão presentes nos dias atuais. Destaco, ainda, os privilégios da branquitude, pelo simples fato de se nascer branco. Na maioria dos casos, alio estas discussões aos modelos de beleza e de inteligibilidade de corpos, quando introduzo as linguagens artísticas. – Por que algumas obras ou produções são consideradas arte e outras, não? Por que algumas são consideradas belas e outras, não.

b - Refletindo sobre famílias: os múltiplos arranjos familiares possíveis

Outra discussão muito presente no meu planejamento de Artes Visuais, no 6º ano, quando trabalho os conceitos de figura e fundo, é tematizar/problematizar os arranjos familiares. Apesar de os/as diversos/as alunos/as serem oriundos/as dos mais diversos arranjos familiares, já que muitos deles(as) são criados por avós, ou só pela mãe e padrasto, ou mães solas, entre outros responsáveis, quase todos(as), em suas narrativas, apresentam e realizam trabalhos práticos sempre utilizando o modelo familiar cisheteronormativo tradicional: pai, mãe e filhos. O referencial do multi/interculturalismo contribui para problematizar esse modelo e as relações (expectativas) de gênero. Para tal, além das discussões, apresento pinturas e fotografias com diversos modelos de arranjos familiares, provocando reflexões acerca do conceito de normalidade muito utilizado pelos alunos e alunas e fazendo com que estes/estas falem sobre suas famílias e entendam que o mais importante é o amor que une as pessoas, cabendo aos demais respeitar as diferenças.



É relevante destacar que em muitas turmas, a discussão que tematiza famílias inter-raciais caminha para discussão das masculinidades negras e a dificuldade do homem negro em assumir a família. O discurso muito recorrente em relação ao homem negro está relacionado à sua sexualidade e incontigência sexual (sempre pronto ao ato sexual). Nisso o referencial da decolonialidade contribui para a promoção e o desenvolvimento da discussão. Como o processo de colonização e o pensamento colonial contribuíram para a construção deste homem negro? Como este homem negro foi tratado no pós-abolição da escravatura, apresento o quadro “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos, para ilustrar a política do embranquecimento, a ciência das raças, e como essas questões são configuradas e refletem a realidade, nos dias atuais. Destaco que há perspectivas de mudanças, quando vemos, no Instagram, diversos grupos de discussão acerca de homens negros e paternidades negras.

c - Homens no ballet

Outro importante momento para utilizar os referenciais citados e promover discussões e problematizações sobre visões essencializadas de gênero, masculinidades e sexualidades é aquele em que tematizo o universo da dança, sempre que apresento as linguagens da Arte, ou discuto sobre a dança no contexto escolar, ou uso, como exemplo, a atuação do homem no *ballet* clássico. Para racializar a discussão, apresento uma reportagem com o lutador Anderson Silva dizendo que já fez *ballet*. Como muitos(as) alunos(as) são fãs das danças de rua (*streetdance*) e de danças de pares, gosto muito de decompor estas danças e mostrar a influência do *ballet* clássico em seu desenvolvimento e a importância das danças de salão para o surgimento/desenvolvimento do *ballet* clássico.

Além dos exemplos supracitados, que são pensados com antecedência e servem como provocação para discussões, é relevante destacar que precisamos estar atentos/as aos movimentos do cotidiano, às

vezes uma fala da turma, um acontecimento na escola pode provocar e permitir um amplo trabalho com as turmas. Para ilustrar tal assertiva, destaco a fala de um aluno de 8º ano sobre uma aluna nova na escola – “se der mole eu passo o rodo”. Tal fala motivou toda a mudança no meu planejamento bimestral, levando-me a incluir, no programa “o romantismo nas artes”, as discussões de gênero, raça e masculinidades³².

Assim, defendo o argumento de que o multi/interculturalismo e a decolonialidade podem contribuir para a construção de um currículo que privilegie o reconhecimento, o respeito às diferenças e a luta pela justiça social no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PARA NÃO CONCLUIR

A questão central que norteou este texto foi a busca das contribuições do multi/interculturalismo para as práticas pedagógicas, principalmente enfatizando as questões de gênero, raça, sexualidade, masculinidades. Assim, em um primeiro momento, apresentei algumas questões do cotidiano escolar; logo após, trouxe, de maneira sucinta, algumas reflexões acerca da fundamentação teórica do multi/interculturalismo e decolonialidade; e em seguida, apresentei minha experiência profissional como professor, em escolas da rede pública.

Não se trata de apresentar receita pronta, tenho consciência de que cada professor/a, cada escola, são únicos/as e vivenciam uma realidade específica. A proposta, neste texto, foi mostrar caminhos e possibilidades e, ao mesmo tempo, incentivar cada profissional, para

32 Sugiro a leitura do artigo: SILVA JUNIOR, P. M. “Se der mole ... eu passo o rodo”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. Revista Café com Sociologia, Maceió, v.6, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistacafecom-sociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/789>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

que todos(as) busquem possíveis potenciais de intervenção, valorizando as múltiplas culturas e problematizando sua hierarquização.

Com essa perspectiva, apresento uma agenda política, transformadora/ intervencionista, e também ética (SILVA JUNIOR, 2014), que possa ser perseguida com objetivos que determinarão o desenvolvimento pedagógico, tais como os seguintes:

- reconhecer, problematizar, estranhar e desestabilizar: nisso a proposta é interrogar os discursos essencializados e naturalizados que circulam na sociedade e que tanto causam discriminação, sofrimento e dor às pessoas, mostrando como esses discursos promovem a desigualdade e a hierarquização;
- valorizar as diferenças e reconhecer a igualdade de direito a uma educação de qualidade, pois é relevante trazer à tona as diversas identidades culturais e buscar promover o diálogo entre elas, em prol do reconhecimento e da valorização em uma linha horizontal, sem hierarquização; refletir sobre a diferença colonial e buscar construir novas conexões, objetivando uma educação para a vida; reconhecer a importância da luta pelo direito de igualdade, quando este for necessário ao reconhecimento e valorização de determinada identidade;
- resgatar identidades e saberes: pensar sempre nas identidades individuais, coletivas e institucionais, nas histórias de vidas, nos saberes ancestrais, nos processos de hibridização cultural como movimento dinâmico que se relaciona com o local e o global, produzindo novas interações e questionando o conceito único de universal e de centro;
- articular as relações centro/ periferias das cidades: aqui a proposta é pensar o que o subúrbio e a periferia podem ensinar ao centro;
- aprender, reaprender, transgredir: a partir dos olhos do subalterno, buscar uma nova lógica, pensar fora do discurso do dominante, subverter o pensamento colonial; refletir sobre quais

conhecimentos são centrais para a construção da realidade; resgatar os saberes que foram excluídos, omitidos, silenciados, ignorados e subalternizados no processo de colonização. Nesse sentido, a proposta é articular saberes, deixando claro que não se trata de uma discussão entre universalismo e relativismo/ particularismos, e sim, de procurar um universal concreto que inclua as particularidades epistêmicas. Trata-se de pluriversalizar o conhecimento, ou seja, trazer múltiplos saberes para a sala de aula, sem hierarquizá-los;

- construir novas possibilidades: a proposta é refletir e ressignificar as práticas escolares; interrogar sobre a educação e sociedade que temos atualmente e como queremos viver no futuro, em que tipo de sociedade, como conviver com o outro e com a natureza;
- valorizar a autodeterminação; mostrar que as comunidades e os povos subalternizados precisam pensar em soluções e lutar por seus projetos de reconstrução social.
- A partir da reflexão e das questões apresentadas ao longo deste texto, deixo as perguntas: Qual o nosso posicionamento como professores e professoras? Valorizamos o silêncio ou a tematização e problematização das questões do cotidiano? Como diria o mestre russo Mikhail Bakhtin, não temos álibi na vida, pois ninguém poderá assumir nosso lugar único na existência: “Somos responsáveis por nossas escolhas”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394/96). Diário Oficial da União, 13 de julho de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, 11 de março de 2008. Altera a Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989**. Diário Oficial da União, 6 de janeiro de 1989, retificada em 09 de janeiro de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: 17 dez. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=21/11/2011&jornal=1&pagina=68&totalArquivos=168>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015**. Secretaria de direitos humanos conselho nacional de combate à discriminação e promoção dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Lex. Brasília, DF: 16 jan. 2015. Disponível em: http://www.lex.com/legis_26579652_resolucao_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**. Brasília, DF: 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: Questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: V. V. A. A. Cruzamento: raça e gênero. Brasília, DF: Unifem. 2.

HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e Realidade, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KING, J. R.; SCHNEIDER, J. J. Locating a place for gay and lesbian themes in elementary reading, writing and talking. In: LETTS IV, W. J.; SEARS, J. (Edits.). **Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling**, 1999. New York: Rowman & Little field Publishers, p. 3-14.

LEAL, Rony Pereira; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana. Criatividade, interculturalidade e decolonialidade: caminhos para a escola em tempos de crise. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, Brasil. v. 18, n. 54, p. 31-54, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio.; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

PEREZ GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1988.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana. Entre sexualidades, masculinidades e raça: contribuições do multi/ interculturalismo para a prática pedagógica. **Rev. Tempos Espaços Educacionais**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 29, p. 125-144, abr./jun. 2019.

WALSH Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, Joaçaba, p. 61-74 jan./dez., 2012.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS



F. B. dos S. S., analisa:

As falas do Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior (PP-GEAC/UniRio – SME Duque de Caxias) a respeito das situações de racismo dentro do ambiente educacional, o racismo estrutural e o racismo recreativo, chamaram minha atenção e entristeceu, porque nunca imaginei que ainda existissem professores(as) e coordenadores(as) com pensamentos tão retrógrados. Demorei muito pra me entender negra e me identificar; e também para sentir orgulho por me apresentar assim; além disso, senti-me grata por ver um Professor, Doutor negro e merecedor de seu destaque, e ainda lutando pelos direitos da militância, trabalhando diretamente com as crianças. Acredito que foi isto que me faltou: referências de pessoas que se orgulhem de serem negras. (Excerto da avaliação da F. B. dos S. S., na Plataforma da UFOP ABERTA no 1º Webinário *Didáticas, multiculturalismo e saberes*, em 28/092021).

L.dos S. B., P., comenta:

[...] a partir das reflexões trazidas pelo Professor Paulo Melgaço, por meio dos pensamentos de bell hooks, Aníbal Quijano, Luiz Paulo da Moita Lopes e Antônio Moreira, pude compreender que há muitos desafios a serem enfrentados dentro da escola. Como, por exemplo, afirmou a colega Liz que sua mãe foi acusada de estar ensinando vodu, ensinando os meninos a brincarem de boneca e outras acusações, simplesmente, porque ela ensinava seus alunos a fazerem a boneca Abayomi. Para concluir, gostaria de registrar meu agradecimento à professora Márcia Ambrósio e à comissão organizadora desse belíssimo evento. Já estou aqui, na expectativa do próximo webencontro com nosso querido Prof. José Carlos Libâneo. (Avaliação de J. L. dos S. B., Plataforma UFOP ABERTA, 28/09/2021 às 21h41).

3a

Parte

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS DE PESQUISA QUALITATIVA

Na terceira parte da obra *Pesquisa em Educação - Instrumentos de pesquisa qualitativa*, incluímos mais dois capítulos que se completam, conforme relatamos em seguida.

No *Capítulo 4*, intitulado *Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal*, a autora, Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier, descreve os objetivos, formas de organização, análise de dados, vantagens, limitações, dos instrumentos de pesquisa qualitativa, a saber:

- a. observação de campo;
- b. entrevista,
- c. fotografia e
- d. grupo focal

Aponta como fazer o uso de cada um desses instrumentos na pesquisa qualitativa, suas bases metodológicas e as condições adequadas de que a pesquisa se deve valer. Na sequência, apresenta o papel da triangulação de dados, na qual o pesquisador deve se valer, ao máximo, dos instrumentos possíveis, como forma de enriquecer e dar maior sustentação e validade à sua pesquisa. Por fim, esclarece os objetivos, as vantagens e limitações de cada um desses instrumentos, correlacionando-os no que se refere a esses aspectos, discorrendo sobre quando um pode ser preferível a outro, em determinados tipos de pesquisa.

O *Capítulo 5*, a autora mostra como registrar processos e produtos das aprendizagens (ensino) e de pesquisa por meio de foto-

grafias, no ciclo da(s) juventude(s). Estas podem tornar o caminho investigativo mais longo, e o registro da pesquisa, mais colaborativo para revelar cenas visíveis de uma didática melhor, descortinando as belezuras e sabedezas³³ da profissão docente, a criatividade e o protagonismo estudantil.

33 Definição cunhada por Tolêdo (2023).



Capítulo 4

Instrumentos de pesquisa qualitativa - observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal

Giseli Pereli de Moura Xavier

*Doutora em Educação pela UFRJ
Professora Adjunta do Departamento de
Fundamentos da Educação da FAE-UFRJ*

INTRODUÇÃO

Pensar sobre pesquisa em educação e, mais especificamente, sobre suas abordagens qualitativas, significa pensar, inicialmente, no que entendemos por pesquisa e em como a atividade de pesquisar pode ser concebida e desenvolvida no campo educacional. Quando falamos de concepção e desenvolvimento, estamos falando da pesquisa como um ato de criação e ressignificação, de uma performance autoral intencional que se realiza em movimentos que envolvem subjetividade e objetividade, pensamento e método, valores e culturas, ideias e ideais, teoria e ação.

Partindo desse pressuposto, a ideia de neutralidade do pesquisador, há muito tempo, tem sido questionada. O pesquisador é um sujeito movido por escolhas. Escolhas estas que são influenciadas pelas formas como o sujeito se relaciona com a realidade: Qual sua concepção de mundo/filosofia de vida? Em que acredita? Quais são seus valores, sua

cultura? De onde vem? Qual a sua trajetória pessoal e acadêmica? Qual sua concepção de educação? Aonde quer chegar? Como quer desenvolver suas pesquisas? Por que escolheu pesquisar isto e não aquilo? As respostas a estas questões acabam por direcionar as escolhas teórico-metodológicas que o pesquisador faz, o que nos leva a afirmar que não existe pesquisa neutra e, muito menos, uma metodologia neutra.

Podemos afirmar que vivemos em tempos multiparadigmáticos e multimetodológicos no campo da pesquisa qualitativa em educação. Para os pesquisadores, descortinam-se inúmeras possibilidades no campo teórico-metodológico. Portanto, como afirmam Ivenicki e Canen (2016), é preciso superar todo e qualquer preconceito em relação às diferentes abordagens ou metodologias de pesquisa. Sem medo de errar, podemos dizer que não existem metodologias “boas” ou “ruins”, mas sim, aquelas consideradas mais adequadas a cada objeto/objetivo(s) de pesquisa. Assim, quando tratamos do percurso metodológico estamos nos referindo à seleção e organização de procedimentos que definem o passo a passo de uma pesquisa e que são determinadas pela trajetória pessoal, profissional e acadêmica do pesquisador. Qual é a grande questão que move a pesquisa e o pesquisador? E a partir dela, como será realizado o levantamento dos dados? Quais são as técnicas e os instrumentos voltados para a coleta e análise de dados mais adequados para o alcance dos objetivos da pesquisa?

Pari passu, é preciso considerar que a possibilidade de construir diferentes percursos metodológicos não significa que a pesquisa estará desprovida do rigor científico. Ao contrário, conforme nos esclarecem Ivenicki e Canen (2016), a questão do rigor é de suma importância para que não sucumbamos ao pressuposto de que qualquer coisa possa ser considerada pesquisa, conduzindo-nos a um “vale-tudo” metodológico e epistemológico, ou seja, “[...] em uma falta de critérios de rigor que ameaçam a própria noção de pesquisa” (id. p.2). Nesse sentido, embora a ideia de rigor esteja atrelada à perspectiva teórico-metodológica escolhida pelo pesquisador, há alguns critérios que devem balizar todas as pesquisas:

1. a triangulação, entendida como a utilização de “[...] diferentes formas de investigar um mesmo ponto” (fontes, técnicas, métodos, instrumentos, investigadores e teorias) (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.173);
2. a existência de um problema de pesquisa e não apenas um tema;
3. a existência de uma justificativa que mostre a relevância da pesquisa para o campo; (4) a clarificação dos valores e do paradigma que movem o pesquisador;
4. a apresentação de evidências para a interpretação dos dados;
5. as possibilidades de situar a pesquisa dentro da produção do conhecimento na área e a apresentação de consistência interna com o paradigma de pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016).

Escolhas metodológicas adequadas, aliadas à adoção de critérios de rigor, nos permitem desenvolver pesquisas qualitativas que, verdadeiramente, contribuam para a construção e o aprofundamento do conhecimento no campo educacional.

APRESENTANDO ALGUNS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EM PESQUISAS QUALITATIVAS

A pesquisa qualitativa possui, como principal característica, uma abordagem predominantemente descritiva e interpretativa, em que os significados (perspectivas) e o processo são mais valorizados do que o(s) produto(s) (resultados). Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados devem possibilitar uma imersão nos contextos investigados, de modo que os fatos que não se desvelam claramente aos olhos do pesquisador possam surgir, possibilitando uma compreensão/interpretação mais aprofundada do(da) fenômeno/da situação em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Como argumentam Lüdke e André (2013), que o pesquisador é o veículo inteligente e ativo entre os fatos/dados e a construção do conhecimento, vemos que a escolha da(s) metodologia(s) de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados se constitui como uma etapa decisória quanto aos rumos da pesquisa qualitativa, para o alcance de seus objetivos e para garantir a confiabilidade dos dados apresentados.

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p.140)

Para tanto, é preciso planejar como será feita a coleta de dados e, também, como serão todos os passos que esse procedimento pode envolver, na definição do campo, dos sujeitos, dos instrumentos, do tempo disponível e dos recursos humanos, materiais e financeiros. Contudo, precisamos salientar que não há, *a priori*, um instrumento que seja determinado como o ideal ou que sirva para qualquer tipo de estudo no que se refere à coleta de dados.

[...] o pesquisador deve considerar o seu problema de pesquisa e escolher em função deste a melhor forma de obter informações que lhe permitirão respondê-lo, levando em conta as características específicas de sua pesquisa [...]. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.74-75)

Por seu caráter multimetodológico, as pesquisas qualitativas em educação possibilitam a utilização de variados instrumentos de coleta de dados que podem ser empregados em conjunto ou isoladamente. Neste artigo, optamos por apresentar e discutir a utilização de quatro instrumentos: a observação de campo, a entrevista, a fotografia e o grupo focal.

A OBSERVAÇÃO DE CAMPO – QUANDO A CURIOSIDADE SE TORNA INTENCIONAL E SISTEMÁTICA.

O ato de observar é uma atividade comum a todos os seres humanos. Muitas vezes, olhamos as pessoas à nossa volta, seja nos grupos em que convivemos, seja nos desconhecidos; prestamos atenção em como elas se relacionam, como agem frente a determinadas situações; tentamos entender o porquê de serem dessa forma ou por que se comportam daquela maneira. A observação está diretamente ligada à curiosidade, a uma necessidade de compreender algo ou alguém. Para observar, é preciso prestar atenção, se interessar, se interrogar e interrogar as situações. Nada mais científico do que isso, afinal não são as perguntas que movem o mundo? Não é a curiosidade, o desejo de conhecer/entender que têm conduzido a ciência até os dias de hoje?

A observação, como todo instrumento de coleta de dados de uma pesquisa, parte de uma interrogação, um problema, de algo (um fato, um fenômeno, uma situação) que se pretende conhecer, entender, desvendar. No entanto, diferentemente da observação cotidiana, espontânea e descompromissada, ao utilizarmos a observação sistemática para coletar dados, precisamos fazê-lo de forma intencional e planejada. Ao planejá-la, precisamos definir:

1. Por que observaremos? O que nos fez escolher a observação como instrumento de coleta de dados? Qual a sua relação como o nosso objeto de pesquisa?
2. O que observaremos - qual será o foco, os aspectos, o campo e/ou o(s) sujeito(s) das nossas observações?
3. Para que observaremos – o que pretendemos entender e coletar com as nossas observações? O que ela pode nos fornecer em termos de dados?

4. Como observaremos – que tipo de observação faremos? Qual será o nosso grau de participação como observadores?
5. Quanto tempo observaremos – qual será a nossa permanência junto ao campo e/ou sujeitos?
6. Como registraremos as nossas observações – utilizaremos anotações de campo, fotografias, gravações em áudio e/ou vídeo?

Planejada a observação, precisamos nos preparar para agir como observadores. Lüdke e André (2013, p.30), apoiando-se em Patton (1980), argumentam que “[...] para realizar as observações, é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico”. Isto significa dizer que o observador precisaria de algumas “habilidades” que podem ser aprendidas/desenvolvidas, tais como:

1. concentração - é preciso estar inteiramente “presente”/atento durante a observação, sem distrações;
2. foco - é preciso saber distinguir os fatos/dados que são relevantes dos que não são, os que se relacionam ou não com o seu objeto de pesquisa;
3. perspicácia- para perceber situações, olhares, gestos, expressões faciais e corporais, não-ditos e interditos, tudo o que não é manifesto em palavras ou que foge do esperado, do habitual para aquela situação/fenômeno investigado;
4. e organização no registro dos dados, o que implica um processo contínuo de descrição e de reflexão durante e depois da coleta de dados.

As vantagens do emprego da observação na coleta de dados são muitas e superam as suas possíveis limitações. Quanto a essas vantagens, destacamos que eles:

1. possibilitam o contato direto, uma imersão no campo, aproximando o pesquisador do contexto e dos sujeitos pesquisados;
2. permitem acompanhar, de perto, o desenrolar dos acontecimentos, favorecendo o registro dos fatos no momento em que acontecem;
3. possibilitam a coleta de determinados dados que, fora do contexto investigado, seriam impossíveis de serem coletados;
4. permitem a checagem de informações advindas de outras fontes;
5. ampliam o “olhar” do pesquisador sobre a realidade/situação pesquisada;
6. e propiciam a revisão de conceitos e preconceitos, por parte do pesquisador, em relação ao campo e aos sujeitos da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A ENTREVISTA – A ARTE DE SABER OUVIR

Agora vamos falar da entrevista. Pensemos na quantidade de informações valiosas que este instrumento pode nos propiciar sendo utilizado na pesquisa qualitativa para coletar dados. Quem nunca se imaginou de microfone em punho, ou melhor dizendo, de celular em punho, bancando o jornalista e tentando “arrancar” informações importantes de diferentes pessoas?

Embora tenha uma finalidade diferente da entrevista jornalística, a entrevista utilizada como um instrumento de coleta de dados possui inúmeras vantagens. O ato de entrevistar favorece a interação, possibilitando a aproximação entre pesquisador e entrevistado, permite a captação imediata das informações e o aprofundamento de questões mais complexas e possibilita o acesso a uma variedade de informantes, independentemente do seu grau de instrução (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Alves-Mazzotti e Gerwandsznajder (1999, p.168) afirmam que nas pesquisas qualitativas, o pesquisador “[...] está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana”.

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos: a livre ou não estruturada, em que há uma maior flexibilidade por exigir um menor planejamento das etapas, sem um roteiro prévio, deixando o entrevistado à vontade para falar sobre um determinado tópico, temática ou questão que estão sendo investigados; a estruturada, que possui um planejamento mais detalhado das etapas, com a elaboração de um roteiro com perguntas fixas que devem ser respondidas; e a semiestruturada, que, embora possua um roteiro pré-elaborado, permite ao pesquisador e ao entrevistado aprofundarem em pontos ou acrescentarem questões relevantes que surjam no decorrer da entrevista.

Como em todo procedimento voltado para coletar dados, a utilização da entrevista prevê, também, um planejamento:

1. Por que entrevistar - qual a finalidade da entrevista? Qual a sua relação com o nosso objeto de pesquisa?
2. Quem entrevistaremos – quais serão os sujeitos entrevistados? Por que os escolhemos?
3. Como faremos as entrevistas –serão presenciais, por escrito, por *e-mail* ou *on-line*?
4. Quais perguntas elaboraremos - o que perguntar? Quais serão os tópicos abordados?
5. Quando faremos as entrevistas – em que data, horário e local? e
6. Como faremos o registro da entrevista – será por escrito? Por gravação de imagem e/ou som?

Seja qual for o tipo de entrevista realizado, ressaltamos que a sua realização exige algumas “habilidades” do pesquisador. A primeira delas se refere à disponibilidade de tempo e locomoção. É preciso saber, com certeza, que o pesquisador é quem deve estar disponível para o entrevistado, e não o contrário, fazendo o máximo para conciliar a sua disponibilidade com a dele. A segunda se refere à capacidade de ouvir, sem julgamentos ou preconceitos, as respostas dos entrevistados, colocando-se em uma posição de respeito ante à cultura e aos valores do entrevistado. Na interação entre pesquisador e entrevistado, deve-se procurar desenvolver um clima de mútua confiança. Enfim, lembramos que as entrevistas, normalmente, geram uma quantidade substancial de informações, que exigem um trabalho árduo de transcrição e seleção de dados, com os quais é preciso ter paciência e foco (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A FOTOGRAFIA – QUANDO AS IMAGENS “NOS FALAM”

Dizem que as imagens valem mais que as palavras. Nós diríamos que elas nos falam e nos tocam de muitas formas. Sem dúvidas, podemos afirmar que em cada imagem, há não só uma, mas muitas narrativas. Narrativas que exibem muito mais do que o registro de um fato estático, marcado por um tempo. Na verdade, elas expressam, “[...] não a manifestação de dados explicativos da realidade, mas um modo de pensar que se projeta sobre o objeto” (LUTZ, 2010, p.44). As imagens estão dotadas de sentido, de muitos olhares. Os olhares que as registraram, os olhares que foram registrados e os olhares que lhes dão/darão novo significado, criando e recriando sentidos.

No mundo midiático em que vivemos, onde *smartphones* se transformaram em *gadgets* quase indispensáveis para muitos, é preciso estarmos abertos às diferentes possibilidades existentes para que possamos captar os dados de uma determinada realidade, contexto, fato ou

fenômeno. O uso de imagens é um desses caminhos, e a fotografia é um de seus instrumentos mais antigos e mais acessível, cada vez mais.

A fotografia, como afirma Lutz (2010, p.43), é “[...] um trabalho social de produção de imagem dotada de sentido”. Ela expressa um recorte da realidade. A mensagem passada por meio da fotografia é o resultado da mediação entre o fotógrafo, sua visão de mundo, os espaços e as técnicas por ele utilizadas.

É importante enfatizar que, ao utilizar imagens, como as fotografias, não se deve considerá-las neutras, simplesmente como documentos captados por uma lente ou por um artista, isso as limitaria a objetos “naturais”, quando na verdade essas imagens são construídas socialmente, dentro de padrões específicos, que demonstram, entre tantas coisas, as regras com as quais o sistema de poder é definido e delimitado em determinada época e sociedade. Imagens produzidas em situações de pesquisa têm as mesmas marcas de subjetividade que registros manuscritos, porém podem trazer mais elementos do contexto observado. (DIAS, CASTILHO; SILVEIRA, 2018, p.84)

Entretanto, ressaltamos que a maneira como a mensagem das fotografias é percebida e os significados que lhes são atribuídos estão diretamente ligados às formas como o espectador ressignifica a imagem, a partir de seus próprios referenciais. Nas palavras de Fischman e Cruder (2003, p.8), a fotografia só passa a “fazer sentido”, só “[...] produz significado através do (imperativo) olhar do outro (mundo social)”. Nenhuma fotografia é, simplesmente, uma reprodução estática e neutra da “realidade” em um dado momento. Na verdade, ela é uma apreensão interpretativa da “realidade”, subordinada a múltiplas visões de mundo e em constante metamorfose (LUTZ, 2010).

Ressaltamos que por isso mesmo, o uso da fotografia como instrumento de coleta de dados, na pesquisa qualitativa, supera a ideia de que a fotografia possua apenas uma função ilustrativa. A fotografia, seja ela de origem autoral, ou seja produzida por terceiros, possibilita a coleta de evidências, perspectivas, informações, memórias, a identificação

de detalhes e a análise de contextos, ampliando a nossa compreensão sobre os fatos ou fenômenos investigados.

Assim, tendo como referência a relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, o emprego técnico da fotografia, nas pesquisas, abrangeria os seguintes tipos de abordagens, segundo os autores citados abaixo:

[...] o pesquisador pode mostrar fotos (como demonstrador) para pessoas em estudo (como espectadores), questionando-os quanto ao material (tipo I). O operador (que tira a fotografia) pode utilizar o indivíduo pesquisado como um modelo (tipo II). Os pesquisadores (como espectadores) podem pedir que o sujeito mostre fotografias sobre um determinado tópico ou período (como demonstrador) (tipo III). Por fim, o pesquisador (como espectador) pode observar os sujeitos (como operadores), enquanto tiram uma fotografia e conduzem uma análise sobre o material escolhido para ser fotografado (tipo IV). (FLICK, 2009, p.20 apud RIOS; COSTA; MENDES, 2016, p.105-106)

Seja qual for o tipo de utilização escolhida pelo pesquisador, ao fotografar, a narrativa a ser descoberta/construída, na fotografia, depende das perguntas que o pesquisador faz, da forma como problematiza e desconstrói a imagem, articulando o que vê (o que parece explícito) e o que não vê e/ou não pode ser visto (o que está implícito) com a teoria e os propósitos da pesquisa.

O GRUPO FOCAL – OUVINDO MÚLTIPLAS OPINIÕES

Quando nos propomos a coletar dados para uma pesquisa qualitativa em educação, temos que estar abertos a compreender que um determinado tema pode possuir diferentes pontos de vista e dimensões. Esse fato, de maneira alguma, significa que estamos dispersos ou no caminho errado, ao desenvolvermos a pesquisa. Múltiplos significados podem ser atribuídos a um tema, sem que a qualidade do

estudo se mostre comprometida, ou o seu objeto de análise, perdido. Nesse sentido, apresentamos o grupo focal como um instrumento de coleta de dados capaz captar diferentes percepções por meio da imersão de “[...] sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos[...]” (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2012, p.9).

Mas, afinal, o que é o grupo focal? O grupo focal consiste em “[...] um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE *apud* GATTI, 2012, p.7). Sendo assim, o grupo focal se caracteriza como uma dinâmica de grupo interacional voltada para construção de conhecimentos, por meio da captação de informações e da exposição ampla e aberta de ideias.

A organização e o desenvolvimento do grupo focal se iniciam com a definição do tema e das questões que serão abordadas, sendo que estes devem estar articulados com o problema de pesquisa e propiciarem a discussão de aspectos relevantes e contextualizados. A composição do grupo é outro ponto de extrema importância. Os critérios, para isso, são definidos pelos objetivos da pesquisa. Os participantes devem ter, em comum, a condição de terem todos experimentado uma situação semelhante ou de possuírem uma característica homogênea que os relacione ao objeto de pesquisa. É importante destacar que a adesão dos participantes deve ser voluntária sempre. Embora não haja um número fixo para a composição do grupo, a orientação é que este não seja muito pequeno, o que limitaria a diversidade de informantes/informações, e nem muito grande, pois isso impediria o aprofundamento das discussões, sendo recomendado que o grupo possua de seis a doze participantes que, de preferência, não se conheçam. Além dos participantes, o grupo conta com a figura do moderador, que é o responsável por conduzir a discussão no grupo focal propondo questões. Ele apresenta ao grupo os propósitos da discussão e os motivos da escolha, controlando o


tempo e propiciando um ambiente de espontaneidade e informalidade que leve à participação e à troca de informações/ideias/opiniões, de forma livre, entre todos os participantes (GATTI, 2012).

Os encontros devem ser realizados em um local que propicie a interação entre os participantes, como, por exemplo, ao redor de uma mesa, de forma que todos do grupo fiquem sentados em formato de círculo, possibilitando que possam se olhar e ouvir. O número de encontros e a duração de cada um deles são variáveis, e estes serão estipulados de acordo com o andamento e o alcance do(s) objetivo(s) da pesquisa. Os registros dos encontros podem ser feitos em forma de anotações escritas, gravações em áudio ou vídeo. O foco da análise dos encontros “[...] são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências múltiplas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” (GONDIM, 2002 *apud* GATTI, 2012, p.43).

Embora a origem do grupo focal remonte à área da Comunicação, ao *Marketing*, o seu uso, na pesquisa em educação, tem sido cada vez mais frequente, tendo em vista que este possibilita a compreensão e análise de uma gama de assuntos diversificados, permitindo esclarecer situações e fatores que conduzam a diferentes pontos de vista, a respeito de uma determinada temática.

FINALIZANDO: ALGUMAS REFLEXÕES IMPORTANTES

Ao longo deste artigo, trouxemos algumas sugestões de instrumentos que podem servir para coletar dados em pesquisas qualitativas no campo educacional, enfatizando suas características e possibilidades de utilização. Ressaltamos que a escolha do instrumento adequado está diretamente ligada ao objeto e ao(s) objetivo(s) da pesquisa e que todo instrumento de pesquisa é válido, desde que respeitemos os critérios de rigor que toda investigação científica exige.



Para finalizar a nossa discussão, deixamos duas questões para reflexão, as quais consideramos indispensáveis, quando nos dispomos a fazer uma pesquisa, e que consideramos balizadoras de toda escolha teórico-metodológica. A primeira delas é que, independentemente de quais técnicas e instrumentos optemos por utilizar em nossas pesquisas, a ética deve, sempre, fundamentar e direcionar todo o trabalho do pesquisador. O respeito, a clareza e o compromisso com a veracidade das informações coletadas são condições *sine qua non*. Ao mesmo tempo, é preciso ter a compreensão de que o bem-estar dos sujeitos participantes das nossas pesquisas estará, sempre, acima dos nossos interesses como pesquisadores.

A segunda questão, não menos importante, diz respeito à relação entre subjetividade e objetividade no ato de pesquisar. Muito embora a pesquisa necessite de um planejamento metodológico considerado objetivo (não neutro!) e rigoroso, que delinieie suas etapas de execução, esse planejamento é fruto das escolhas do pesquisador. Escolhas que remetem ao seu envolvimento subjetivo com o seu objeto de pesquisa e com o próprio ato de pesquisar. Os puristas dirão: isso não é ciência. No entanto, discordamos deles. Sem paixão, não é possível fazer ciência, não é possível pesquisar. Então, ao escolher seu objeto de pesquisa, comece por escolher o que toca o seu coração, aquilo que o motiva, intriga e instiga. Feito isso, não diremos que o processo ficará mais fácil, mas sim, muito mais leve, envolvente e prazeroso. E então, estão prontos para pesquisar?

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

DIAS, Amanda Regina Martins; CASTILHO, Katlin Cristina de; SILVEIRA, Viviane da Silva. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v.2, n.1, p.81-88, jan. abr. 2018,

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; CRUDER, Gabriela. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.28(2), p.29-53, jul. dez. 2003.

GATTI, Bernadete. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília (DF): Liber Livros Editora, 2012.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUTZ, Mayara Santos. **A imagem fotográfica como instrumento de pesquisa. 2010**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/120881> Acesso em: 21 nov. 2020.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo. Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Liber Livro, 2006.

RIOS, Sadraque Oliveira; COSTA, Jean Mario Araújo; MENDES, Vera Lucia. Peixoto Santos. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.12, n.20, p.98-120, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/22542> Acesso em: 21 nov. 2020.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS



L.S. C., avaliou que:

A professora Gisele Xavier tratou do tema “instrumentos de pesquisa qualitativa”, discorrendo a respeito dos seguintes instrumentos: observação de campo, entrevista, fotografia e grupo focal. Ela descreveu minuciosamente como se dá o uso de cada um desses instrumentos na pesquisa qualitativa, oferecendo diversos exemplos e explicando como tais instrumentos funcionam, suas bases metodológicas e as condições adequadas de que a pesquisa se deve valer. Foi reforçado, ainda, o papel da triangulação, na qual o pesquisador se vale do máximo de instrumentos possíveis, como forma de enriquecer e de dar maior sustentação e validade à sua pesquisa. Além disto, a professora Gisele falou das vantagens e das limitações de cada um desses instrumentos, correlacionando-os no que se refere a estes aspectos, discorrendo sobre quando um pode ser preferível a outro, em determinados tipos de pesquisa. (Avaliação de L.S. C., na plataforma da UFOP ABERTA, 01/06/2021 às 00h18).

O Capítulo 5, traz para análise, uma parte da nossa dissertação de Mestrado, que teve por objeto de estudo a relação avaliação/registros concebida e utilizada pelos professores em sua prática, num momento de inovação pedagógica, no contexto de implementação da Escola Plural, no ciclo da(s) juventude(s). Observamos os procedimentos metodológicos utilizados e materializados nos registros escolares docentes e discentes, buscando perceber os sentidos e significados atribuídos pelos(as) professores(as) e alunos/as a si mesmos(as) e, também, por eles/elas representados.

Nosso foco, neste Capítulo, é revelar o importante uso da fotografia como instrumento de pesquisa e de registro da vida escolar dos(as) aprendentes e professores(as), e autoavaliação da prática pedagógica do(as) professores(as) e estudantes. O local escolhido para nosso estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos³⁴. Fizemos uma pesquisa qualitativa, sendo o estudo de caso adotado como uma estratégia metodológica adequada à nossa pesquisa, o que nos permitiu adentra na situação proposta para investigação, rever e aprimorar o problema inicial desta. Ressaltamos que, embora os dados investigativos tenham sido tomados em 2002, embora a dissertação tenha sido defendida em 2004, tais referências se revelam atemporais, pois as ações vivenciadas na escola, naquele momento, permanecem na vanguarda de transformações da prática educativa.

A Escola Plural, programa implementado no Município de Belo Horizonte, teve como base histórica os movimentos de renovação pedagógicos iniciados no Brasil, no final da década de 70. A partir desse período, inúmeras experiências pedagógicas foram sendo praticadas, também, em diferentes espaços escolares deste País, e essas acabaram por se confrontarem

34 Tivemos a permissão dos atores para usar a identificação da escola e todos os dados por nós colhidos.

com ações pedagógicas excludentes. Nesse cenário de transformações e *transgressões*, a Escola Plural foi se constituindo – reordenando o tempo/espaço, a relação professor/aluno, o currículo, a avaliação. Sendo assim, podemos definir a Escola Plural como um conjunto de ações emergentes, colocado em prática por professores, alunos e pais, no sentido de renovar o cotidiano escolar, construindo coletivamente uma Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os eixos que nortearam esta proposta foram:

1. Uma intervenção coletiva mais radical;
2. Sensibilidade com a totalidade da formação humana;
3. A escola vista como tempo de vivência cultural;
4. A escola vista como experiência de produção coletiva;
5. As virtualidades educativas da materialidade da escola;
6. A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
7. A socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;
8. Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional. (BELO HORIZONTE, 1994)

As inovações registradas no nosso texto dissertativo vão ao encontro da concepção de Educação que integra a proposta acima, dentre as quais destacamos:

1. Uma escola democrática e inclusiva: na ação dos(as) estudantes, sujeitos copartícipes na luta por uma gestão escolar democrática, tanto em nível micro, quanto em nível macro; na postura da direção, de alguns professores(as) e dos estudantes, no intuito de promover espaços pedagógicos reivindicatórios, com manifestações públicas reivindicando professores à Prefeitura, durante a criação do grêmio; no ato político-pedagógico contra a violência, dentre outras ações.

2. Novos tempos/espços escolares de vivências estudantis: organização por agrupamentos – grandes, pequenos, fixos e móveis³⁵, para o debate dos temas pesquisados durante o “Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos”, em que situações pedagógicas são colocadas em evidência, com os(as) alunos(as) vistos(as) como sujeitos do processo pedagógico, no qual os registros escolares, que eles(as) produzem, explicitam um produto (re-) significado de suas ações, do conhecimento e dos saberes produzidos.

Contraopondo a esse movimento de renovação pedagógica apresentada na experiência pesquisada, temos um cenário de mudanças paradoxais, de proposições e ações das políticas neoliberais e neoconservadoras ao longo dos anos 80 e início dos anos 90 (AMBRÓSIO, 2017). Outrossim, em contextos sociais e políticos determinados, a política e a ação administrativa de certas agências foi promovendo o chamado quase-mercado e colaborando, estrategicamente, na transformação dos valores próprios do domínio público³⁶ (BARROSO, 2005; BALL, 2004; AFONSO, 2000). Situamos, como exemplo deste contexto, o denominado “Novo Ensino Médio” que, segundo Miguel (2023, p.1), precarizou a educação, sendo um dos retrocessos impostos por uma “mudança que veio por meio de medida provisória, baixada por Michel Temer em 2016 e convertida em lei em 2017”.

- 35 Zabala (1998, 111) define que os agrupamentos escolares podem ser caracterizados “de acordo com seu âmbito de intervenção: *grupo/escola* e *grupo/classe*; e em cada uma delas, conforme o trabalho seja realizado *com todo o grupo* ou *com grupo ou equipes fixos ou móveis*. No âmbito do grupo/classe, encontramos atividades de *grande grupo*: exposições, assembleias, debates etc.; atividades organizadas em equipes fixas: organizativas, de convivência, de trabalho etc.; atividade em equipes móveis de dois ou mais alunos: investigações, diálogos, trabalhos experimentais, observações, elaboração de dossiês, “cantos” etc.; atividades *individuais* de exercitação, aplicação, estudo, avaliação etc”. (Grifos da autora da dissertação)
- 36 O estado passa ter uma responsabilidade e participação mínima nas despesas do setor de educação e outras políticas públicas (AMBRÓSIO, 2017).

Seguiremos defendendo a bandeira de uma Escola plural, de qualidade, para todos(as), e socialmente justa.

Convido-os a lerem o Capítulo 5 e a navegarem nesta experiência de pesquisa capaz de expressar o desempenho escolar dos jovens, em diferentes dimensões da formação humana, e que acabam por retratar a vida dos(as) professores(as) em diferentes momentos e lugares.



Capítulo 5

A fotografia: como instrumento de pesquisa e de ensino-aprendizagem

Márcia Ambrósio³⁷

*Doutora em Educação pela UFMG
Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona
Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objeto de análise o uso da fotografia como instrumento de pesquisa e de ensino. Para tanto, articulamos os dados e os resultados tomados, durante a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGFAE/UFMG). Essa pesquisa, realizada em 2002, resultou no trabalho dissertativo final, concluído em 2004 e foi intitulado *A relação registro/avaliação no ciclo da juventude: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa*. O local privilegiado para o nosso estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, onde observamos alunos(as) e professores(as) do ensino

37 Ambrósio e Rezende, citados nesta obra e Capítulo, são sobrenomes da mesma autora. Esta que optou, depois da mudança do estado civil, usar apenas Ambrósio nas publicações.

médio, no momento de implantação do ciclo da(s) juventude(s)³⁸ e no contexto de consolidação do programa Escola Plural, iniciado em 1994.

Objetivávamos verificar, naquele momento, como os docentes e discentes, conseguiam dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: uma avaliação contínua, dinâmica e investigativa (formativa), conforme o programa implementado no Município de Belo Horizonte. Tínhamos, como foco de nossa pesquisa, o questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), ou se os sujeitos, refletindo sobre esses procedimentos, diversificavam-nos, adequando-os aos novos contextos de escola.

Tal pesquisa gerou amplos e ricos resultados de forma que já fizemos parcialmente uma publicação, em 2015 em obra intitulada *Avaliação, os registros e o portfólio. Ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes* (AMBRÓSIO, 2015).

Estamos revisitando o texto para desvelar os resultados encontrados por meio do uso da fotografia³⁹, – como instrumento de pesquisa qualitativa em educação e de ensino/aprendizagem. Ademais, esse texto procura dialogar com o quarto capítulo desta obra denominado de Instrumentos de Pesquisa Qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal, da Profa. Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier, FAE/UFRJ.

O estudo de caso foi adotado como uma estratégia metodológica adequada à nossa pesquisa, uma vez que um caso qualitativo se desenvolve numa situação natural, tem um plano aberto e flexível, que nos permite adentrar na situação de estudo para rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Nossa entrada no campo se deu quando tentávamos delinear nosso suporte teórico, que, de certa forma, provocava sustentação e produzia as orientações do nosso trabalho, além

38 Apontamos juventude no plural “Juventudes” significa enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes (DAYRELL, 2003)

39 Nós usamos uma câmera fotográfica profissional, tanto para filmar, como fotografar cenas do cotidiano escolar.

de permitir que novos elementos detectados com o desenvolvimento da pesquisa incorporassem nossa observação e análise (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Como escrevem Sancho *et al*⁴⁰, citados por Soares (2000, p.30): “um caso define relações entre partes de um sistema e outras totalidades”. Em nossas observações em campo, vimos quais eram os registros escolares produzidos por professores e alunos e, além disso, qual a relação desses registros com a avaliação pedagógica.

Os sujeitos que compuseram nossa amostra foram 12 professores(as) vinculados(as) a diferentes áreas do conhecimento. Também, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma vice-diretora e duas turmas de estudantes concluintes do ensino médio. Nesse sentido, acompanhamos, mais intensivamente, as turmas 4J e 4I. Elas possuíam 35 estudantes em cada uma e um total de 70 discentes observados, da E.M.P.C., em Belo Horizonte(MG), conforme figura 1:

Figura 1 – Os jovens pesquisados da turma 4I, no interior da sala, vestidos de brega.



Fonte: Rezende(2004), com efeito artístico.

Ademais, com o intuito de comemorar os 10 anos da E.M.P.M.C a direção e o corpo docente propuseram uma série de ações, dentre elas,

40 SANCHO, Juana Maria e HERNÁNDEZ, Fernando. La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia(entrevista com Donald Schön). **Cuadernos de Pedagogia, Barcelona**, nº 222, p.88-92, 1994.

a possibilidade de resgatar a história da escola. Foi planejado uma dinâmica com os estudantes para discutir a proposta da direção. Em cada sala do ensino médio, os docentes lançaram um turbilhão de ideias sobre a história da escola. Fizeram, inicialmente, 56 agrupamentos temáticos.

Em outras etapas de discussão foram sendo excluídos temas até chegarem a 7 agrupamentos eleitos por votação entre docentes e os discentes, a saber: 1) Biografia de Paulo Mendes Campos; 2) Poluição sonora; 3) Alunos talentos; 4) história das turmas; 5) Festas do Paulão; 6) Drogas; 7) Álbuns e fotos da E.M.P.M.C. Assim, de posse dessa relação final, os alunos deveriam se inscrever para participar de algum desses projetos. Destarte, triangulamos diferentes experiências imagéticas, a saber:

- nossos achados, as referências teóricas, articulados aos resultados de projetos de trabalhos que tiveram a fotografia como sua principal orientação, isto é, por meio de fotos produzidas e/ou tratadas pelos atores(as);
- projetos de trabalho que os alunos construíram tendo na fotografia seu eixo principal. As imagens dos jovens e dos professores pelos estudantes pesquisadas foram consolidadas em seus artefatos de trabalho – Festas do Paulão e Álbuns e fotos da E.M.P.M.C. (agrupamentos 5 e 7 respectivamente) – produções compostas por meio do acesso fotográficos da prática pedagógica de alunos(as) e professores(as) e/ou em outros momentos da vida dos sujeitos. Essas foram catalogadas, organizadas e investigadas sob coordenação de um docente.

Por fim, fomos, paralelamente, buscando perceber os sentidos e significados atribuídos e representados pelos(as) professores(as) e alunos(as) aos registros escolares e trazemos alguns resultados no próximo tópico. Ao longo do texto, discorreremos, detalhadamente, sobre os diferentes usos da fotografia na escola. Serão anunciadas a partir da análise dos nossos resultados e relatados nos tópicos a seguir.

O USO DA FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

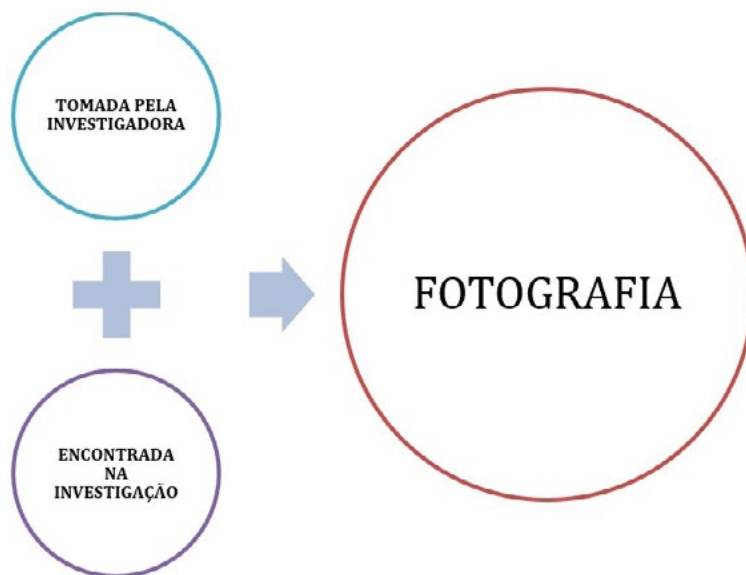
Bodgan e Biklen (1994, p. 184) descrevem que as fotografias usadas na investigação qualitativa educacional podem ser separadas em duas categorias – as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o(a) investigador(a) produziu, conforme síntese na Figura 2. Para analisar as fotografias, utilizamo-nos dessas categorias:

3. *fotos produzidas por nós no ato de investigar*: são as fotos que nos permitiram lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir. Segundo esses autores,

as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades. *Insignias epins* 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. (BOGDAN & BILKLEN, 1994, p.189).

4. *fotos encontradas por nós*: são fotos tiradas por outras pessoas. Abrimos essa análise por observar que a escola, no final do ano, utilizou fotografias tiradas em festas feitas na escola, fotografias sobre a vida dos professores exercendo sua profissão e em acontecimentos particulares imprimindo a sua identidade. Essas fotos foram utilizadas pelos(as) alunos(as) na reconstituição da história de 10 anos da escola.

Figura 2 – O uso da fotografia na pesquisa e no ensino



Fonte: Imagem criada pela autora a partir do conceito de Bogdan & Biklen (1994)

Nesse caso, é preciso tentar entender o objetivo e a perspectiva de quem tomou as imagens refletidas nas fotografias. Fox e Lawrence⁴¹ *apud* Bogdan e Biklen 1994, p. 185) afirmam que “uma fotografia é como todas as outras formas de dados qualitativos, que temos que colocá-la no seu contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão”.

Na junção dessas duas categorias abordadas (em que reuníamos as fotos tiradas por nós e as produzidas pelos atores) fomos percebendo nessas relevantes fontes de registro escolar, que se tornavam dados importantes de investigação rápida, contingente, singular, atraente e importante auxílio do ato de pensar reflexivo na escola. Dialogando com essas duas dimensões elaboramos uma discussão

41 FOX, D. M. & LAWRENCE, C. *Photographing medicine: Images and power in Britain and America since 18-40*. New York: Greenwood Press, 1988.

acerca da utilização do registro fotográfico, mostrando que, quando utilizada na escola, pode se transformar numa prática humanizadora e é o que vamos debater nos dois tópicos a seguir.

AS FOTOS TOMADAS POR NÓS NO ATO DE INVESTIGAR NA E.M.P.M.C

À medida que a fotografia era utilizada como metodologia de pesquisa em que fizemos nossa pesquisa Mestrado, percebíamos que ela passou a intervir na cena pedagógica da escola. Comungamos com Barthes (1984), quando ele afirma diz:

A fotografia é continência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar das descrições à reflexão, ela fornece de imediato detalhes que constituem o próprio material do saber etnológico. Quando William Kleim fotografava “Primeiro de Maio de 1959” em Moscou, ensinava-me como se vestem os russos (o que, no fim das contas, não sei): noto o grosso boné de um garoto, a gravata do outro, o pano da cabeça da velha, o corte de cabelo de um adolescente etc. Posso descer mais ainda no detalhe, observar que muitos homens fotografados por Nadar tinham unhas compridas: pergunta etnografia: como se usavam as unhas em tal ou tal época? Isso a fotografia pode me dizer muito melhor que os ratos pintados. Ela me permite ter acesso a um infra-saber; fornece-me uma coleção de objetos parciais e pode favorecer em mim um certo fetichismo: pois há um “eu” que gosta de saber, que sente a seu respeito como que um gosto amoroso. Do mesmo modo, gosto de 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 a mesma relação que o biografema com a biografia (BARTHES, 1984, p.49).

Desse modo, a fotografia pôde sair dos arquivos, tornando-se registros de memória, biografemas, historiografia e, também, possibilitar

a reflexão, como descreve o autor citado. Dessa forma, por meio do excerto do nosso diário de campo de uma descrição feita a partir de uma das manifestações da escola, mostramos como iniciamos a utilização da fotografia como uns dos registros da nossa espreita etnográfica.

Hoje, saímos de casa na intenção de registrar pelas fotos, movimentos diferenciados da escola. Por isso, colocamos nossa máquina fotográfica no ombro e partimos a procura de detalhes importantes para a pesquisa. Ao chegarmos à na escola, percebemos uma aglomeração dos alunos na porta da escola: caixas de som, faixas, painéis, repórteres da Globo, da Itatiaia, da Alterosa etc. Começamos a fotografar os jovens em seus diferentes agrupamentos e manifestações. Eles perguntaram-nos qual o jornal representava e brincando dissemos ser da Rede Globo. Motivados com a notícia, posaram para nós. E assim fomos fotografando” (Exceto do diário de campo em 14 de maio 2002).

Como visto, a princípio, começamos a utilizar a fotografia como instrumento de registro da nossa espreita pedagógica na escola. A primeira vez que a utilizamos para fotografar os(as) jovens alunos(as) percebemos uma certa euforia por parte dos alunos em serem fotografados. Mas, também vimos alunos se escondendo, apáticos e/ou pouco se importando com o ato de estarem sendo fotografados.

Em seguida, os alunos, surpresos com a nossa presença e a atitude de *invadi-los* com as sessões repetidas de fotografia, questionaram-nos: você é repórter, é jornalista? De qual rede de televisão? Brincando, dissemos que sim, mas depois explicamos nossa presença na escola como pesquisadoras. Collier⁴² *apud* Bodgan e Biklen(1994, p. 184)

discute a câmara como excelente meio de relação. Ele refere-se a ela como o *abre latas* ou a *chave dourada* dos antropólogos encorajando a sua utilização no primeiro dia. A sua posição é a de que a câmara pode fornecer ao investigador um objetivo legítimo e uma ocupação no local. Depois das fotografias serem tiradas e serem reveladas, fornecem uma razão para juntar as pessoas para uma discussão, que produz bons dados sobre as reações das pessoas às fotografias. Os seus

42 COLLIER, J, Jr. *Visual Anthropology: Photography as a research method*. New York:Holt, 1967.

comentários são especialmente dirigidos para a sua utilização em culturas muito diferentes da do investigador.

Assim sendo, para nós, a fotografia teve o efeito destacado pelos autores citados anteriormente. Percebemos a *magia* da fotografia na vida daqueles jovens. Não só para os que, irreverentemente, se atiravam na frente da câmera para serem fotografados, mas também para os que se escondiam e/ou ficavam indiferentes aos *flashes* da máquina⁴³. Posto isso, a máquina fotográfica foi se tornando uma grande aliada na pesquisa, no sentido de ampliar nossa coleta de dados e no sentido de nos aproximarmos mais de nossos sujeitos pesquisados⁴⁴.

Desse jeito, ao trazermos os filmes revelados, os(as) estudantes se aglomeravam em volta das fotos para se verem refletidos naquele pedaço de papel. Instantaneamente, alguns proferiam: professora me empresta o negativo? Quando não diziam verbalmente, percebíamos pelo brilho dos olhos a vontade dos alunos em terem uma cópia de suas imagens.

Outros não ligavam e não gostavam de estarem sendo fotografados, pois, segundo eles, não eram fotogênicos. Por conta dessa alegria dos alunos seguimos a pesquisa, fazendo nossas anotações de campo e também as fotos. Eram fotos dos/as alunos(as) no recreio, no corredor, na sala de aula, na Av. Assis Chateaubriand, em Belo Horizonte(MG), na biblioteca, na cantina e na quadra.

As Figuras 3 e 4 mostram os estudantes em uma lanchonete do lado de fora da escola. Ela era próxima à escola e, além disso, um espaço adequado para que os alunos fizessem seus lanches e, ainda, para prosear, namorar, sorrir, brincar, dentre outras atividades.

43 Outros autores vão destacar alguns efeitos negativos em uma pesquisa veja Bogdan e Biklen (1994, p.140 a 143 *passim*).

44 Collier *apud* Bogdan e Biklen (1994) vê na fotografia um excelente meio de estabelecer relações, já Bogdan e Biklen (1994) destaca as precauções que os pesquisadores devem ter ao utilizar a câmera. No nosso caso, a pesquisa nos mostrou mais prós do que contra, conforme apontados no texto.

Figura 3 e 4 – Recreio na Av. Assis Chateaubriand dos(as) estudantes, da E.M.P.M.C.



Fonte: Rezende(2004), com efeito artístico.

Outrossim, o que haveria de mágico fotografar alunos no ambiente escolar? Podemos dizer que, diante das imagens fotográficas, os sujeitos eram tomados pelo pleno estado de animação, sentiam uma euforia, vivenciavam uma aventura como nos diz Barthes (1984, p.36), “me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devemos 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.

Em contraponto, podemos ver sentimentos como apatia compor esse cenário. Para Sartre⁴⁵ *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).

Além disso, para nossa investigação, esse registro provocou a seguinte reflexão: se os alunos gostam tanto e se a foto tem o poder de possibilitar a memória de fatos estudantis de diferentes naturezas, por que é tão pouco utilizada como instrumento de regis-

45 SARTRE, Jean Paul.. L' Imaginaire, Gallimard. (Idées), 1940.

tro da prática educativa? Os registros fotográficos aliados a outras formas de registro fazem com que os sujeitos se identifiquem mais com o produto da ação pedagógica.

Portanto, são eles se vendo na cena congelada da fotografia, podendo rir de seus erros, dos seus acertos, da sua feiura, da sua beleza, dos seus medos, da sua organização da sua desorganização da sua participação da sua falta de compromisso. Afinal, as cenas podem ser vistas e analisadas e, às vezes, apenas apreciadas, o que não acontece quando os registros são somente descritivos e em formas de fichas.

Desse modo, fomos buscando nas fotografias descrições qualitativas difíceis de subtrair de nossas anotações descritivas. Bodgan e Biklen (1994, p. 183) dando suporte as nossas constatações 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.

Podemos subtrair, ainda do texto dos autores supracitados, que as fotografias podem servir com diferentes funções nas pesquisas qualitativas e que foram por nós confirmadas no ato de pesquisar. Para tanto destacamos 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..., embora as fotografias deem uma percepção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada no conjunto com outras fontes...,

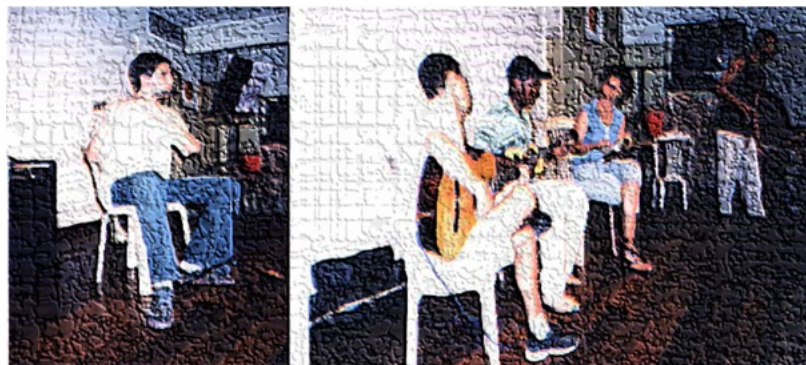
2. as fotografias também servem para apresentar anomalias imagens que não se encaixam nos constructos construtos teóricos que o investigador está a formar.⁴⁶;
3. Os investigadores, também, usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como que adquirido, o que elas assumem que é inquestionável. Embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em comando com outros dados, podem adicionar-se uma pilha crescente de provas (BOGDAN & BIKLEN, 1904, p.183 a 188 *passim*).

Ao fotografarmos os jovens, fomos sentindo essas diferentes funções fazerem parte, na prática da nossa investigação, de forma espontânea. Desse modo, registramos e documentamos as diferentes expressões, modos de vida e seus diferentes comportamentos nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, fomos percebendo a animação e as aventuras que as fotos produziam. Assim, as fotos dos jovens nos diferentes ambientes foram analisadas e relacionadas ao referencial teórico que aborda a questão das Juventudes.

Quando iniciamos essa prática, esgotávamos um filme por semana, no final da pesquisa, chegamos a acabar com um filme de 36 poses em cada sessão observada. Todo esse *furor etnográfico* se deve ao fato de percebermos que uma outra tendência poderia ser desenvolvida por meio do hábito de registrar, via fotos, as ações dos alunos. Nas Figuras de 5 a 8 apresentamos alguns registros imagéticos das cenas escolares analisadas por nós:

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

Figuras 5 e 6 – À esquerda o estudante L. tocando Flauta na abertura da assembleia escolar. À direita do Warley Henrique e banda, tocando cavaquinho na abertura da festa em comemoração aos 10 anos da E.M.P.M.C.



Fonte: Rezende(2004), com efeito artístico.

Figuras 7 e 8 – Comunidade escolar participando e votando em assembleias deliberativas da E.M.P.M.C.



Fonte: Rezende(2004), com efeito artístico.

As fotos que íamos produzindo, além de registrar as observações da nossa pesquisa, acabaram por desestabilizar a ordem até então vislumbrada na escola. Aos poucos, vimos os sujeitos da escola utilizarem-se das fotos que já haviam sido arquivadas. Estas para lembrar diferentes momentos vividos, para mostrar a identidades de seus profissionais, a dinâmica pedagógica de outros tempos⁴⁷, ou seja, a fim de avaliar e refletir os 10 anos da escola.

47 Ver em Rezende (2004) que auge desse trabalho aconteceu na efetivação do Projeto 10 anos da E.M.P.M.C (capítulo 6)

Por conta do limite deste texto, iremos documentar um dos resultados considerados por nós muito criativos. Isso é apresentado detalhadamente na dissertação e brevemente no próximo tópico.

AS FOTOS ENCONTRADAS POR NÓS NA E.M.P. M.C.

O ato de fotografar as cenas da vida escolar de alunos(as) e professores(as) se deu com o intuito de ser mais um aliado relevante nas atividades de registro da nossa pesquisa. No entanto, essa ação provocou reações, não programadas por nós, nos sujeitos de pesquisa.

Ademais, despertou tanto interesse nos alunos, professores e funcionários revelando-nos que os registros fotográficos são uma forma prática e atraente de registro, mesmo que pouco utilizada para esses fins: registros dos corpos dos alunos dando vida à escola, das expressões dos alunos, seus encantos e seus desencantos a empolgação e a apatia deles. A seguir vamos contar uma das experiências observadas e elaboradas pelos os estudantes como um dos projetos de trabalho elaborados em comemoração aos dez anos da E.M.P. M.C.

REVISTA *ISTO É PAULÃO*

Como registrado anteriormente, quando iniciamos a pesquisa, percebemos que a escola utilizava a fotografia aleatoriamente e que elas eram tiradas, mas não eram utilizadas como registro reflexivo e, sim, como um registro de memória. Aos poucos, quando fotografávamos e retornávamos com as fotos nos álbuns, vimos um certo movimento na escola.

Dito de outra forma, um mexer e um remexer das pessoas no sentido de buscar as fotos para, de certa forma, usá-las e, também,

buscar nas fotografias as fontes para projetos que envolviam todos os professores e alunos da escola.

Por conseguinte, a sistematização das informações foi sendo feita pelos(as) aluno(as) de maneira tácita. Eles empenharam-se em descobrir as fotos, nomeá-las, datá-las, historicizá-las.

Na Figura 9, mostramos a capa da Revista Isto É. Ela foi customizada e foi denominada *Isto É Paulão*.

Figuras 9 – Capa customizada da Revista Isto É Paulão



Fonte: Rezende (2004).

Logo, o resultado desse processo foi a criação de um álbum de fotografia, a revista *Isto é Paulão* e, além disso, o resgate das festas da escola. Para isso, percorreram as pistas necessárias: ir ao encontro dos sujeitos que constituíam as fotos e dar a elas os elementos

necessários para montagem dos seus arquivos. Esses alunos foram arquivando as fotos das festas, fotos dos professores em seus momentos particulares, conforme Figura 10.

Figuras 10 – Capa customizada da Revista Isto É Paulão



Fonte: Rezende(2004), com efeito artístico.

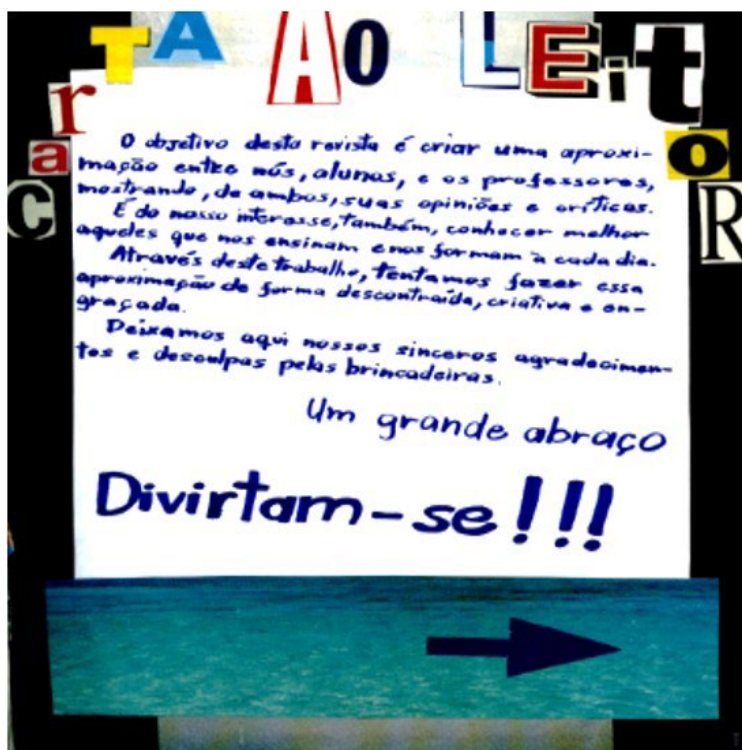
Na Figura 10, vemos que os/as alunos/as buscaram fotos dos(as) professores(as) em diferentes fases da vida (bebês, adolescentes, grávidas, estudantes, batizados dos filhos, casamento, chur-

rascos etc.). Também, compuseram um pouco da história da diretora e vice-diretora, dos(as), professores(as) e funcionários(as).

Com o propósito de recompor a revista, os(as) estudantes foram brincando com o conteúdo da Revista Isto É, ou seja, aproveitando o que lhes interessava e incluindo ideias que queriam transmitir por meio de fotos dos professores, outras falas, textos e entrevistas.

Vale ressaltar que esse trabalho tinha como objetivo principal propiciar a interação professor-aluno. Em entrevista a nós concedida, afirmaram: “a ideia era mostrar os 10 anos da escola, e os professores fazem parte desses 10 anos e a gente não podia deixar por menos” (risadas). Veja a carta ao leitor na Figura 11.

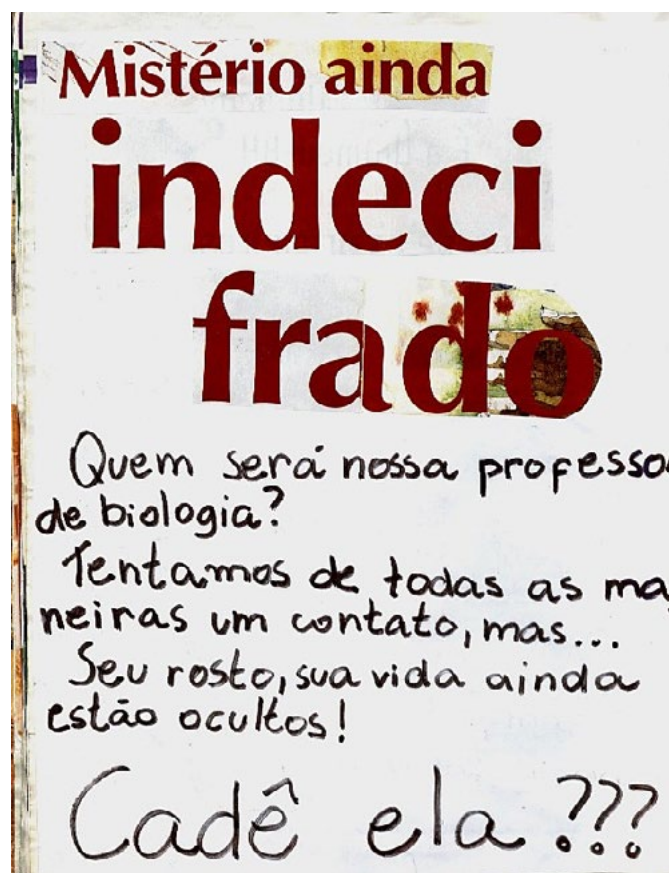
Figura 11 – Carta ao leitor da Revista Isto É Paulão.



Fonte: Rezende(2004).

A carta ao leitor estava na página 6 da revista e anunciava os objetivos da revista. Na sequência das páginas, a revista constituiu-se de roteiros e entrevistas para compor o perfil dos professores etc. Além dos já destacados, percebemos que esse trabalho se tornou um instrumento de diálogo entre esse grupo de alunos e os professores: os alunos tiram proveito da revista e mandam recados para os professores, por exemplo, quando satirizam “mistério ainda **indecifrado**” e na sequência perguntam: – onde está a professora de biologia?

Figura 12 – Mistério indecifrado – Revista Isto É Paulão



Fonte: Rezende (2004).

A Figura 12 que está na página 17 da revista, nos faz perceber que a reação dos(as) professores(as) à construção da revista foi tanto uma certa aceitação quanto uma certa recusa. As perguntas e exclamações das alunas revelam uma crítica à professora de biologia por não ter se disponibilizado a participar do processo.

Trata-se de uma das professoras que não contribui com a coleta de dados, conforme descrição de uma das estudantes: “Teve uma professora que não deu foto⁴⁸, não deu entrevista, aí a gente fez uma reportagem em homenagem a ela”. Nesse sentido, em nossa avaliação, eles, na verdade, estavam mais denunciando do que anunciando. São protagonistas nesse processo.

Em contrapartida, gostaríamos de destacar que esse não foi o comportamento da maioria dos professores. Em entrevista, as alunas nos disseram que “a maioria gostou né. Eles acharam legal. Alguns ficaram mais animados, outros entregaram, só isso! E outros participaram, riram demais”.

Ao fazer essa ação, transformam o material coletado em instrumento de possibilidades, para que, internamente, os professores possam retomar a revista e, por meio de seus registros escritos e iconográficos, revejam questões que eles mesmos apontaram, reflitam sobre que concepções suas respostas carregam e sobre a ausência de respostas.

Além disso, se formem a partir de elementos constituídos pelos próprios professores e organizados pelos alunos/as. Porém, não podemos deixar de acrescentar que tentamos retratar o pudemos enxergar desse processo sabendo que significados mais profundos da fotografia poderão ficar à deriva da análise, uma vez que, como nos diz próprio Kossoy (1989, 80):

48 É importante destacar que a professora que se recusou a participar da revista é a mesma que aparece nesta dissertação em diferentes momentos, com formas variadas em sua postura. Apontamos momentos em que os alunos a consideram como tirana. Entretanto, no projeto 10 anos do Paulão ela se destacou como uma das professoras que conseguiu fazer uma boa mediação – o resultado foi a produção da revista em quadrinhos sobre drogas.

o significado mais profundo da vida não é o de ordem material. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto *visível*/ passível de ser registrado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem. Além da verdade iconográfica.

Portanto, além da verdade iconográfica está um processo de educação na perspectiva de promover a formação humana, é acreditar numa escola que desenvolva uma prática pedagógica cuja principal função seja formar o homem integralmente. (DEWEY, 1974; ZABALA, 1998, 2002; ARROYO, 2000; SANTOMÉ, 1998, HERNÁNDEZ, 1998, FREIRE, 1996, 1997).

Para tanto, Candau (2000, p. 1), em comunhão de ideias com os autores citados, assegura que seria necessário instaurar uma nova didática escolar. Essa nova didática deveria em seu enfoque buscar

incorporar questões que emergissem da perspectiva pós-moderna, trazendo à tona questões da subjetividade, da diferença, construção de identidades, da diversidade cultural, da relação saber-poder às questões étnicas, de gênero e sexualidade, enfim dar enfoque às diferentes culturas presentes no universo escolar. Teria como desafio romper com fronteiras e articular saberes, ou seja, desenvolver uma visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico. Favorecer distintos *locus*, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidade, práticas culturais e sociais, de caráter presencial e/ou virtual, onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos de interação. Reinventar a didática escolar, desobstruindo o estilo frontal de ensino para desenvolver uma prática pedagógica numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural.

Ademais, as estudantes ao reelaborar a *Revista Isto É Paulão* acabaram por intervir naquele universo escolar e se mostraram sujeitos da ação pedagógica, atentas às questões micro e macro que envolvem a educação, como apontadas pelos atores supracitados.

O pesar desse trabalho é que, segundo as alunas, a maioria dos(as) professores(as) entendeu o trabalho mais como uma brincadeira e diziam: “Ah! Tá colocando uma foto minha e tal”.

A REVISTA ISTO É PAULÃO: UM DOCUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA ALUNOS E PROFESSORES

É fundamental registrar que essa revista fez emergir diferentes possibilidades de expressões e de certas linguagens. Também, possibilitou algumas capacidades de relacionar uma coisa com a outra e de relacionar brincadeira com coisa séria.

Assim sendo, mostraram que é possível romper o abismo entre a relação professor/aluno, que o conhecimento não está somente no livro, na agenda ou no quadro. Ou seja, conhecimento se cria, se constrói.

Além do mais, eles/as foram capazes de construir uma revista. É como se dissessem: professor/a, não precisa trazer a revista, pois a gente vai fazer uma. Nós queremos ser editores dessa revista, queremos perguntar, entrevistar.

Nesse sentido, professores e alunos passaram a produzir seus conhecimentos pela interação que se estabelece em torno do que se pretende saber/fazer. Esse ambiente interativo, mais livre e instigante, propicia a criatividade, desperta desejos, a capacidade de relacionar situações e, além de tudo isso, é constituído pelo prazer que o ato de criar produz. Podemos dizer, então, que aprendizagens foram construídas e professores e alunos se formaram como sujeitos socioculturais, por meio dessa experiência que revelou um processo rico de formação humana.

Também, as alunas conseguiram mostrar, por meio dessa produção pedagógica, a concepção que permeia a formação dos professores atualmente – um professor que não é apenas um técnico do

ensino, mas também é um ser político, social e humano, ou seja, eles são sujeitos socioculturais. Teixeira (1996, p.185) trata com muito zelo dessa questão, argumentando que

sujeitos socioculturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou mais de idade; adeptos de várias crenças e costumes. Têm desejos projetos e atribuem variadas significações às experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isto matiza sua existência e condição.[...] constituem-se pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e a história humana. Uma história práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história.

Para Nias⁴⁹ *apud* Nóvoa (1992, p. 25) “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Desse modo, argumenta: “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Ademais, Teixeira (1986), Nias *apud* Nóvoa(1992) nos apontam que os professores, sujeitos socioculturais, em seus locais de labor, produzem o encontro e o reencontro da dimensão pessoal e do saber que o professor constrói/reconstrói na experiência cotidiana da profissão. Também é chamado constantemente a se posicionar e, assim sendo, acaba por revelar suas concepções de mundo e de escola que podem impulsionar para mudanças pedagógicas importantes e/ou dificultar propostas educacionais inovadoras.

Logo, a revista conseguiu refletir que a escola é para os professores lugar da experiência, de construções, de manifestações éticas, estéticas, da dialética, mas, também, continua sendo o espaço da estagnação, da reprodução, da desilusão.

49 NIAS, Jennifer. *Changing Times, Changing identities: Grieving for a Lost self. In educational Research and Evaluation*. [R. Burgess]. London: The Farmer Press, 1991

Por essa razão, entendemos que essa revista se destaca pelas formas irreverentes de coleta e organização dos dados feita pelas alunas, mas, também, pelo caráter inovador de mostrar e falar da vida do professor. Podemos dizer que foi uma pesquisa de caráter complexo. Mostrou, por meio de brincadeira, do humor, a seriedade de questões que envolvem o ser e estar professor.

Em síntese, podemos dizer que este capítulo permitiu expressar a diversidade presente nas experiências dos(as) alunos(as) e professores(as), quando convidados(as) a implementar projetos de trabalhos. Os diferentes projetos propiciaram a concretização de uma pluralidade de formas de registros. Estes acabavam por expressar a forma como cada aluno/a inventava para existir, para aprender, para interpretar o mundo.

Por isso, os registros escolares se tornaram uma obra de arte, isto é, arte que expressa o processo vivido e o produto qualificado do mesmo. Os alunos se tornaram o centro do processo ensino-aprendizagem e, para isso, os professores tiveram que levar em conta, mesmo que apenas no tempo e espaço previstos para a realização do projeto, as diferenças presentes entre cada grupo de alunos/as e exigindo ainda uma ruptura com um modelo único de ensino-aprendizagem, com uma única forma de abordar e mediar os conhecimentos⁵⁰. Ao observar essa construção, vimos que o projeto dessa natureza requer trabalho coletivo, e os professores pareciam se sentir como se a roupa já não coubesse mais neles, ou seja, as respostas fragmentadas de seu conteúdo não eram suficientes para responder aos problemas levantados nos projetos. Nesse sentido, na realização do trabalho docente, por meio de projetos de trabalho, colaborou para construção de uma prática mais coletiva, colaborativa e construtivista.

50 A Escola Plural, em seus pressupostos pedagógicos e em outros autores tais como: Arroyo (2000), Santomé (1998), Sacristán (1998), Zabala (1998/2002) mostraram que é preciso considerar também que a ideia de diferença, de heterogeneidade não sugere uma intensificação de ações pedagógicas individualizadas. Ao contrário, a construção do conhecimento é coletiva, dialética e, por isso, se materializa nas trocas, nos confrontos de ideias, ainda que o conhecimento seja reelaborado num âmbito individual. Ver artigo de Dulci (2003, p.12)

Notamos ainda que, para que os(as) professores(as) pudessem transitar pela estrutura inovadora da educação, houve uma nova organização de tempos e espaços. Tal fato gerou uma (re) organização do ensino e uma postura sensível, flexível e investigativa por parte dos professores/as. Além disso, foi manifestada uma compreensão de si mesmos como sujeitos socioculturais e em permanente processo de formação.

[...] nossa própria escrita – em linhas de *aladas*, que significa fazer conexões entre pensamentos, ideias, dados, momentos discursivos bastante diferentes. Essas *assembleias* formam *platôs* – “chamamos “Planalto” qualquer multiplicidade ligada a outras multiplicidades por caules subterrâneos superficiais de tal forma a formar ou estender um rizoma.” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 24).

Sendo assim, ao fazer criarem o rizoma de aprendizagem, conforme representação imagética da capa desta obra, conseguiram, de alguma forma, harmonizar-se com os diferentes tempos de formação humana, com o caráter processual do desenvolvimento e da aprendizagem, permitindo, assim, uma ação pedagógica consoante com os variados ritmos, experiências e necessidades dos educandos. (BELO HORIZONTE, 1994; SOARES, 2002; LIMA, 1996; ARROYO, 1996).

Logo, podemos dizer que as dificuldades dos professores diante da implementação de práticas pedagógicas não os fizeram inertes, não se renderam à estagnação, diante da situação pedagógica desmotivante presente no início do projeto. No contraponto, mostramos que a busca por alternativas à prática rotineira foi de fundamental importância para que obtivessem os resultados que a seguir detalharemos.

Essa perspectiva de organização do ensino por meio dos projetos de trabalho implicou a produção de novas formas de registros e também numa postura sensível, flexível e investigativa por parte dos/as professores/as, alunos/as na compreensão de si mesmos como sujeitos socioculturais em permanente processo de formação. Por conseguinte, a produção fotográfica constrói um significado, apresenta uma

história e seu tratamento, e sua composição em um álbum, aponta o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação (SCHÖN,2000), como uma oportunidade formativa para conhecer e produzir memória.

Faz-se importante ressaltar que, em tempos pós-modernos, tem-se acompanhado o desenvolvimento das câmeras digitais e dos celulares, *iPOds*, *iphones*, *ipad* etc. Isso tudo, muitas vezes, até exagerando na quantidade de fotos e, algumas vezes, até colocando a vida em risco por uma imagem, fazendo-a por fazer, sem sentido e significado e sem armazenamento e/ou impressões. Imagens líquidas, em tempos líquidos? (BAUMAN, 2007).

Destarte, pode-se dizer que a fotografia, sozinha, será um registro de caráter restrito. Entretanto, em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, ela pode ser capaz de potencializar a capacidade de observação e emissão de valores pedagógicos conquistados pelos estudantes, que retroalimentam o trabalho do professor e as reflexões emanadas nesse processo.

Com isso, numa interligação dinâmica dos saberes técnicos, científicos, tácitos, produziram-se condições de dar visibilidade à experiência em foco, tornando possível retomá-la, após a vivência do seu distanciamento, por meio das memórias de sua docente e dos discentes.

A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO REFLEXIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – BREVES CONCLUSÕES

Ao longo do texto, discorreremos, detalhadamente, sobre os diferentes processos que podemos fazer na pesquisa e no ensino/aprendizagem. Assim, concluímos provisoriamente, que:

- As produções fotográficas *Revista Isto é Paulão*, *As festas do Paulão*, *Álbum de fotografia*, na pesquisa –, revelaram a satisfação dos estudantes saírem da sala de aula e invadirem corredores, fotografarem espaços, observarem as relações constituídas entre docentes, discentes e funcionários e usarem a própria sala de aula como um contexto de observação, experimentação e composição de resultados;
- Em cada projeto, uma travessia diferente, com linguagens diversificadas desveladas;
- A importância dos registros escritos e das imagens para marcar épocas - como recursos de memória sobre fatos históricos, emoções, conquistas, permitindo (re) ver como a aula se constrói, se reconstrói e se retroalimenta;
- Quando são permitidos os espaços para criação, tempo para pesquisa, investigação e coleta de dados, é possível fazer um território de aprendizagem, em que o aluno aprende a pensar por meio de suas próprias questões, sendo ele, ao mesmo tempo, aprendiz e criador;
- Ao manusear fotos e, a partir delas, foi possível perceber que os registros fotográficos eram significativos para captar e transmitir informações quando se pretendia investigar e revelar uma *docência afetiva* e *discência participativa*;

Por fim, as fotos feitas, ou seja, tomadas por nós e pelos(as) estudantes conseguiram representar o que foi para os sujeitos de pesquisa e das aprendizagens vivenciar, na prática, a tessitura da investigação e dos projetos de trabalho. Revelaram ainda o dinamismo, a alegria, a irreverência, a ousadia, a competência, o espírito de coletividade, o interesse pela aula, a disposição para o conhecimento e a exploração das habilidades presentes nos diferentes ciclos da vida humana.

Observação importante: para conhecer a análise completa da pesquisa, consulte a dissertação e a tese de doutorado da autora deste capítulo. Fundamental ressaltar: nas duas pesquisas a fotografia foi usada como instrumento de pesquisa e ensino/aprendizagens. Por meio leitura do QR Codes, faça leitura dos dois textos dissertativos.

Figura 13 – Dissertação de mestrado



Figura 14 – Tese de doutorado



Fonte: QR Codes criados a partir do link disponível no Repositório institucional da UFMG.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio**. Ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ANDRADE, Roseane. **Fotografia e antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade: EDUC, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BARTHES, Roland. **Câmara clara**. Notas sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**. (2003). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 01 out. de 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil planaltos**: capitalismo e esquizofrenia (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- MIGUEL, Luis Felipe. **O “Novo Ensino Médio”**. Disponível em: <https://www.facebook.com/luisfelipemiguel.unb>. Acesso em 17 de mar. 2023.
- MUNIZ, Vik. Reflex : **Vik Muniz** de A a Z. Heinz-Peter Elstrodt. apres.. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 204p., il. p.b. color., fotos p.b. Livro: 770.981 M966r

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87YPQC>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação registro/avaliação no ciclo da juventude: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IOMS-677HAY>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS



Em entrevista com as alunas, questionamos a gênese da ideia que sustentava a elaboração da revista intitulada *Isto É Paulão*, e elas responderam que a princípio, foi definido que a abordagem teria como foco elaborar o perfil dos(as) alunos(as). Entretanto, uma das alunas do grupo sugeriu que se montasse o perfil dos(as) professores(as), justificando sua sugestão ao dizer que o perfil dos(as) alunos(as) já era de conhecimento da maioria dos(as) participantes. Nesse sentido, buscaram um projeto desafiante. O grupo gostou da ideia e prosseguiu respondendo às perguntas que eles(as) mesmos(as) apresentavam. Que instrumento usar para dar visibilidade a esse perfil, à filmagem, à fotografia dos(as) docentes da E.M.P.C.? Inicialmente pensaram em fazer a filmagem dos(as) professores(as) na escola e fora da escola, mas, como o tempo era escasso, e o trabalho poderia requerer gastos que eles não teriam como arcar, resolveram fazer a revista contando fatos da vida pessoal e profissional dos(as) professores(as), por exemplo, coisas engraçadas, utilizando fotografias escaneadas e articuladas com propagandas originais da revista *Isto é*.

Algumas alunas envolvidas na confecção da revista disseram ter feito outra revista dessa natureza: “Eu fiz uma vez, uma revista sobre o Dia Internacional da Mulher, uma coisa mais dinâmica e mais engraçada, e daí a gente foi construindo a proposta”. Elas sustentaram que a professora coordenadora pouco interveio no processo, e que nasceu a ideia durante debates do próprio grupo: “A gente fez quase tudo em casa, porém o *insight* a gente teve aqui no agrupamento, resto foi feito em casa, porque precisava de recortes, né?”.

Os dados dos(as) professores(as) que compõem a revista foram coletados por meio de uma ficha (questionário) sobre questões que interessavam ao grupo de alunas, na confecção de seu trabalho.

Os(as) alunos(as) avaliaram que a revista ficou pequena para a quantidade de ideias que eles/as julgaram não conseguir concretizar. Sobre as coisas que não sabiam, driblavam com reportagens mais sérias e propagandas, e acharam que esse foi um caminho divertido. Para eles(as), a aprendizagem significativa desse trabalho se deu pela oportunidade de ter conhecido melhor os(as) professores(as) e o que estes(as) sabem da educação na Escola Plural: “algumas respostas deles, no nosso questionário, pessoas que a gente conhece de sala de aula, foram surpreendentes, coisas engraçadas, mas foi bacana, igual à pergunta que a gente fez sobre expectativa de ensino, sobre Escola Plural e tal”. Segundo esse grupo de alunos/as, eles(as) não teriam ousado se uma parte dos(as) professores(as) não reconhecesse o trabalho, e tal atitude impulsionou-as a prosseguir no projeto e concluí-lo. (Excerto da entrevista, em 14 de abril de 2003).

4a

Parte

ESCRE(VIDAS) DOCENTES

Nesta quarta parte do texto, trazemos o conteúdo do debate realizado na 12ª Webconferência, intitulado, respectivamente, de *A pesquisa em educação: narrativas produtoras de conhecimento* e *Conte-me sua história: Escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa*.

No Capítulo 6, a Professora Maria Isabel Cunha apresenta importantes reflexões acerca do uso das narrativas, na pesquisa e no ensino, vistas como produtoras de conhecimento. A autora convida-nos a refletir a respeito de nossos saberes e práticas docentes, o que constitui nossa identidade docente. Apresenta-nos conceitos, autores e movimentos acadêmicos que complementam nossa formação e nos instrumentaliza para escrevermos nossos textos com mais segurança e fundamentação teórico-prática.

Nos Capítulos 7 e 8, trouxemos artigos produzidos a partir dos resultados de duas teses⁵¹ expressas por meio de narrativas. No Capítulo 7, as autoras Angelita A. A. Freitas, Fernanda A. O. R. Silva e o autor Leôncio J. G. Soares apresentam o texto *Formação na Educação de Jovens e Adultos: retalhos de uma construção coletiva*. No Capítulo 8, o Professor Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF) anuncia os resultados apresentados na tese *Ensino Médio Rural do Sertão da Bahia: experiências pedagógicas documentadas na última etapa da educação básica*.

Outrossim, ao revelarmos as experiências entremeadas com as narrativas de docentes e/ou dos sujeitos pesquisados, é possível estabelecer uma nova mirada de aproximação com as trajetórias dos(das) professores(as), igualmente daqueles(as) que se dedicam à pesquisa. O saber experiencial, nesse contexto, se revela como marco necessário para a escuta e reflexão crítica do outro e com o outro.

51 Na 12ª Webconferência, a organizadora desta obra apresentou os resultados de sua tese *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente (UFMG)*.

Para ter acesso às Webconferências, do Webinário de Pesquisa em Educação, realizado pelo DEETE/UFOP, em 2021, consulte o Guia-fólio do webevento apontando sua câmera para o QR code da transmissão do canal do YouTube e/ou Podcast -, disponível na 5ª Parte desta obra.

No próximo Capítulo *Conte-me sua história: escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa* a professora Dra. Maria Isabel Cunha traz importantes reflexões acerca do uso das narrativas, na pesquisa e no ensino, como produtoras de conhecimento. Anuncia alguns pontos relevantes relativos à temática, tais como:

1. o sentido de trabalhar com as narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir do pressuposto da construção/desconstrução das experiências do(a) professor(a);
2. a ideia de que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e que por este motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora;
3. a existência de uma dupla vertente de possibilidades neste campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa.



Capítulo 6

Conte-me sua história: *escre(vidas)* das narrativas docentes e de pesquisa

Maria Isabel Cunha

*Doutora em Educação
Professora na Universidade Federal de Pelotas*

o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”(Larrosa, 1994, p. 48)

A valorização das narrativas, na pesquisa em educação, se tornou presente no Brasil, após a redemocratização do país, no final dos anos oitenta do século XX. Seu pressuposto foi a ruptura paradigmática entre a concepção positivista de ciência e a perspectiva de que o conhecimento, em especial nas ciências sociais e humanas, se aninha no contexto sociocultural e histórico.

Tomando a minha própria trajetória de formação como estudante num curso de Mestrado, na segunda metade dos anos setenta do século passado, é possível descrever essa condição. Nessa época, os cursos de pós-graduação iniciavam sua consolidação no país, e poucas universidades os ofereciam. Certamente estas eram as mais tradicionais e reconhecidas nas capitais do Centro e do Sul do Brasil, as quais recebiam estudantes de todo o território nacional.

A perspectiva tecnicista ainda se fazia forte nas ciências da educação e protagonizava a concepção de pesquisa que sustentava as dissertações feitas pelos estudantes de pós-graduação. A coleta dos dados usava questionários com escalas, cujas repostas eram tratadas numa perspectiva estatística, acompanhando as lógicas próprias das investigações das ciências naturais. Os fenômenos eram analisados pelos produtos, e estes deveriam proporcionar alguma generalização. Os processos eram pouco evidenciados, bem como as formas de produção dos resultados obtidos. Negava-se a subjetividade como valor e apostava-se na perspectiva de ciência exigente de uma dimensão objetiva como parâmetro da verdade.

A literatura que consumíamos tinha matriz norte-americana e, sem desfazer de seus aportes e contribuições, com ela a perspectiva educativa se instituía, especialmente, pela matriz psicológica, com pouca perspectiva sociológica e antropológica. Presidia uma visão de que seria possível resolver os desafios pedagógicos por meio de métodos e técnicas de ensino baseadas na racionalidade instrumental. Disso, também, se instituía o paradigma da investigação.

A escrita dos relatórios se fazia com o verbo no infinitivo, pois a generalização pretendida não admitia a incorporação do sujeito investigador. Verbos como pensa-se, constrói-se, manifesta-se, conclui-se, registra-se e tantos outros mais apareciam como a matriz da compreensão do conhecimento científico. Todos eram usados sem sujeito gramatical.

O pressuposto era de que, havendo um sujeito na produção dos estudos, estes deixavam de ser ciência, pois o importante era a possibilidade de generalização. A neutralidade do conhecimento se instituía como indicador da cientificidade. Só trabalhávamos com números, estatísticas, para, então, inferir conclusões.

O terror dos mestrandos, durante as interpelações, nas defesas de teses diante das bancas, centrava-se no questionamento dos dados estatísticos. Na minha banca, por exemplo, eles ocuparam mais

de 80% do tempo de discussão. Pouco me questionaram sobre o tema que me motivou a escrever a tese. Havia um clima de tensão, pois essa condição era sinônimo de rigor. Os examinadores, por sua vez, assumiam a oportunidade como uma arena intelectual.

Com esta análise crítica, não quero invalidar os conhecimentos que obtive no meu curso de Mestrado. A convivência com professores reconhecidos, com colegas já experientes, trazia, para os espaços de aula, o aprofundamento dos temas que nossa Área de Concentração propunha. Também não rechaço a experiência vivida na iniciação à pesquisa, baseada na perspectiva positivista. Aprendi com ela não só procedimentos úteis para algumas situações e levantamentos, como também aprendi os seus limites, oriundos de uma epistemologia que, então, logo aprendi a questionar no campo da educação.

A primeira metade dos anos oitenta foi muito provocativa. Tivemos a Anistia em 1979, e, com ela, o retorno de intelectuais e de bibliografias que nos eram negadas. Veio, especialmente, uma literatura francófona e anglo-saxã que tomava a Antropologia e a Sociologia como pressupostos, mostrando a não neutralidade da educação, em que se assumiam as relações entre educação e sociedade, denunciando os discursos da neutralidade científica.

No Brasil, aconteceram os primeiros grandes eventos nacionais na área, as Conferências Brasileiras de Educação, protagonizadas pelas recém-fundadas ANPed, ANDE e CEDES, e durante esses eventos, as lideranças do pensamento crítico nacional dirigiam as discussões. O Programa de Pós-Graduação da PUC de São Paulo e da UNICAMP se tornaram celeiros das primeiras teses de Doutorado que assumiam a perspectiva das teorias críticas em educação. Nas universidades públicas, também se instituíam movimentos democratizantes, e a ANDES surgiu em decorrência dessas energias em ebulição.

Certamente, desses fatos, veio uma contradição das visões teóricas que surgiram com as novas teorias e as práticas da pesquisa em

educação. Derrubada a tese da neutralidade da ciência no âmbito social, o desafio de novas metodologias investigativas se fez de imediato. A mesma tensão se fez no ensino, em especial no campo da Didática, que motivou a realização, na PUC/Rio, em 1981, com a liderança da Profa. Vera Candau, com o *Seminário: A Didática em questão*. Este foi o propulsor dos posteriores Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) que acontecem até hoje.

Tais movimentos tinham a intenção de observar os processos de formação e de profissionalização docente a partir da nova perspectiva epistemológica, entendendo o professor como sujeito epistêmico, social e culturalmente instituído num tempo e lugar. Com esse pressuposto, era urgente que se banisse a concepção de neutralidade do conhecimento presidindo a pesquisa e o ensino.

Os aportes de Paulo Freire foram a grande sustentação para a emergente compreensão da relação sociedade e escola, entre os educadores brasileiros. Seus textos circularam como uma inspiração fundamental para novas ousadias na pesquisa e no ensino.

Esse contexto me estimulou, em 1985, a continuar os estudos e a fazer o Doutorado em Educação. Fui selecionada no Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, que vivia momentos gloriosos. Saí de Pelotas, minha cidade de moradia, quase na fronteira com o Uruguai, e me dirigi a outra cidade, para assistir às aulas de mestres renomados, como o próprio Paulo Freire, tais como Demerval Saviani, Mauricio Tratemberg, Joel Martins, Amélia Domingo de Castro, Moacir Gadotti e tantos outros que me encantavam com as novas possibilidades de compreensão do campo pedagógico. De forma especial, dada a minha inserção no campo da formação de professores, descobri que o professor Newton Cesar Balzan era o melhor orientador que poderia ter. Com ele, aprendi como se materializava o discurso da relação entre ensino e pesquisa em práticas de aulas inovadoras, com o protagonismo efetivo de seus(suas) alunos(as).

Ademais fui beneficiada com o fato de que o professor Newton Cesar Balzan estava retornando de um período de permanência nas Universidades de Boston e Harvard, e de ter trazido, com ele, uma ampliação da compreensão da pesquisa que envolvia a dimensão qualitativa. Meu firme propósito era compreender o campo da formação, não repetindo o instrumental investigativo aprendido no Mestrado. E encontrei, em meu orientador, um parceiro que me permitiu os primeiros passos nessa direção.

Quase não havia pesquisas anteriores que trabalhassem com análise de conteúdo e análise de discursos, e já estava definido que essa seria a nova trilha com que eu me dispunha a utilizar como metodologia. Procuramos tais conteúdos meu orientador e eu, na Antropologia. Procuramos tais conteúdos meu orientador e eu, na Antropologia, com as experiências da Professora Eni Orlandi (1996-1999), que me deram as primeiras luzes. E depois, veio o aprofundamento por meio de M. Peucheux (1969) e Michel Thiollent (1984- 1984), cujas ideias foram completadas com a visão sociológica dos fenômenos da educação propostos por Erwing Goffmann (1985), Berger & Luckman (1978). O significado do cotidiano, incluindo a expectativa e a ideologia, subsidiaram as minhas concepções e olhares a respeito do objeto em estudo.

E então, tateando na nova senda investigativa, construindo cada passo também com a intuição, assumindo que as mudanças de concepções pré-definidas fazem parte da pesquisa e exigem constantes tomadas de decisão, fui em frente, com o apoio do Professor Newton. Nessa caminhada, conheci a Professora Marli André, que trouxe para a arena acadêmica brasileira, junto com Menga Lüdke, os primeiros estudos e referenciais da aplicação da etnografia na Educação.

As primeiras decisões que tomei em relação ao estudo constituinte da minha tese de Doutorado marcaram a mudança de minha concepção de conhecimento em relação à minha pesquisa anterior. Nesta eu deveria manter um distanciamento dos sujeitos de pesquisa para garantir a neutralidade; na nova experiência, eu deveria pesquisar

num ambiente já conhecido, que me desse uma melhor perspectiva cultural e histórica dos contextos e sujeitos da investigação.

Outra fundamental perspectiva, que compunha meu objeto de pesquisa, exigia um mergulho na cultura e história dos meus sujeitos. O que aconteceu na vida e trajetória deles que propiciou o fato de eles serem reconhecidos, por seus alunos, como bons professores? Por que, mesmo tendo uma origem similar, estabeleciam-se diferenças entre eles e seus desempenhos?

Tais perguntas também inverteram a lógica tradicional da teoria pedagógica, em que se tem uma tese *a priori*. Ao contrário, o não saber se constituía num valor o qual mostrava ser interessante não somente conhecer regularidades na construção da docência, mas, antes disso, as trajetórias peculiares que dão a ela uma condição artesanal e única.

E nisso, entram os discursos, pois, para conhecer melhor os meus sujeitos, tive de ouvi-los por meio de um roteiro provocativo de relatos e de *contação* de histórias, episódios, enfrentamentos e alegrias. Enfim, tive de assumir o valor das emoções e da subjetividade como partes da construção de suas profissionalidades.

Mesmo exercitando a técnica de entrevistas pautadas em questões abertas e provocativas, neste estudo ainda não assumi, teoricamente, as narrativas como fundamento da minha coleta de dados. Talvez porque esse termo e a bibliografia que o sustenta sejam, ainda, pouco presentes na academia. Mas minhas questões para meus interlocutores, num primeiro momento, no âmbito de sua história de formação, tentavam ser provocativas, articuladas em quatro eixos: o professor sujeito da pesquisa como aluno e seus ex-professores; sua experiência profissional; sua formação pedagógica; e a sua prática social mais ampla.

Esses eixos proporcionaram uma flexibilidade nos questionamentos provocativos das respostas dos docentes, ainda que estes cumprissem, também, a função de me manter atenta aos meus objetivos. Nesse caso, a técnica de entrevista semiestruturada favoreceu

muito a exploração da riqueza dos depoimentos, pois me permitiu, gradativamente, aprofundar minha compreensão em relação à construção da docência de meus entrevistados.

A técnica da entrevista semiestruturada acompanhou a coleta das demais dimensões da pesquisa que estão descritas no Livro *O Bom professor e sua prática*, editado pela Papirus em 1989, já com quarenta edições, aproximadamente.

A experiência com a metodologia qualitativa, a partir daí, nunca mais saiu de mim. Assumi por inteiro que ela é o que me proporciona compreender os acontecimentos pedagógicos, nas suas dimensões política, social e cultural.

Mas foi no estudo investigativo que se seguiu à tese de Doutorado que usei, pela primeira vez, a nomenclatura das narrativas. Refiro-me à pesquisa denominada *O professor universitário na transição de paradigmas*, também editada em livro, com esse mesmo nome, pela Editora JM, em 1998.

Este estudo quis compreender a docência protagonizada por professores universitários que faziam rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Procurei analisar a concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica desses sujeitos, compreendidos como aqueles que são, por excelência, os artífices de uma pedagogia inovadora.

Ouvir esses professores explicitando suas aprendizagens e protagonismos, por meio de narrativas, constituiu a metodologia mais adequada para o estudo. Nessa época, já tínhamos familiaridade com essa terminologia por meio de estudos nesta área, como os de Haguette (1987), Lüdke & André (1986), Fazenda (1995) e Minayo (1994), citando os principais que chegavam até nós. Foram eles os responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico que está presente, atualmente, na maioria das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras.

Desde então, o expediente das narrativas se instituiu como um manancial importante, tanto para o ensino, como para a pesquisa.

No livro, há o relato de que, inicialmente, tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam *a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta condição que garantia a consistência da pesquisa*. Logo nos demos conta do equívoco, pois *as narrativas são a representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações* (Cunha, 1998, p. 38).

Os sociólogos Berger & Luckmann (1985, p. 109) explicam essa condição com muita autoridade, afirmando que

[...] as análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes em universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos.

É fácil compreender esse pressuposto porque, quando o sujeito da narrativa destaca situações, suprime episódios, reforça influências, nega etapas, lembra e esquece, ele desvela significados que podem ser explorados para fins pedagógicos.

Essa perspectiva deu início à compreensão de que as narrativas trazem, consigo, um grande potencial pedagógico, porque o sujeito que narra tem de organizar seu pensamento e verbalizar ideias e sentimentos, antes não provocados. Quando a pessoa relata os fatos vividos, ela reconstrói a trajetória dando-lhe novos significados. Essa compreensão favoreceu o uso das narrativas também no ensino, uma vez que os novos conhecimentos só têm sentido, quando ancoram na experiência do aprendiz. Sousa Santos (2000) alertou que *todo o conhecimento é autobiográfico*, ou seja, para sua efetividade, o conhecimento tem de estar alicerçado na experiência do aprendiz, quando revela sua trajetória e expectativa.

Para Ferrer (1995), *compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo* (1995, p. 18).

Compreendemos que a pesquisa que usa narrativas também se institui como um dispositivo pedagógico, pois, quando o respondente organiza suas ideias para o relato - seja escrito, seja oral -, ele reconstrói a experiência de forma reflexiva e, dessa forma, faz uma autoanálise, que cria para si novas bases de compreensão da própria prática. Portanto, é justo afirmar que a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

A narrativa, no campo da pesquisa, tem sido usada em profusão nos tempos contemporâneos, como instrumental de coleta de dados da pesquisa qualitativa. Trata-se da principal estratégia, junto com a observação, que sustenta essa metodologia.

É da condição humana contar histórias, e a pesquisa que usa esta fonte se propõe a organizar este potencial humano, produzindo conhecimento a respeito dele. Mas vale lembrar, também, que na pesquisa com narrativas, o pesquisador não joga um papel passivo, pois é ele que reinterpreta o que ouviu, salientando significados. Portanto, uma entrevista narrativa se institui como um processo cultural, pois depende de quem a produz, de quem a interpreta e para quem ela se destina. Essa condição mostra que, na pesquisa qualitativa que usa narrativas, se dá um processo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

Essa complexa simbiose exige um distanciamento reflexivo do objeto próprio da pesquisa e requer, do pesquisador da narrativa, uma desenvoltura intelectual que lhe garanta rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado das relações.

A relação dialética entre pesquisa e realidade é que encontra a dimensão pedagógica como sua possibilidade. Minayo (1994) lembra

que a realidade informa a teoria, e esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação (1994, p. 92).

Esse movimento precisa estar presente na prática investigativa que usa narrativas como fonte do conhecimento. Categorias definidas *a priori* não podem aprisionar o relato espontâneo. Mas, ao mesmo tempo, a perspectiva de produção científica não tem como deixar de fazer identificações teóricas no discurso dos sujeitos e, também, nas estruturas cognitivas e afetivas de seus interlocutores.

O registro destas compreensões teóricas, cotejadas com a minha prática, são responsáveis pela adesão que fiz às narrativas como um dispositivo poderoso de desvelamento dos sujeitos e de suas realidades, úteis tanto no ensino, como na pesquisa.

Procurei, neste texto, usar minha própria narrativa da trajetória de pesquisa, a qual me constituiu como recorrente no uso da técnica narrativa em pesquisa, para construir este relato. Minhas pesquisas, que pressupõem os princípios etnográficos, parte do pressuposto de que aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado, consciente ou inconscientemente, pelo contexto histórico e social.

As experiências de vida e os ambientes social, cultural e político são componentes-chave na explicação do nosso desempenho intelectual e profissional. São também chaves para entendermos nossa posição no mundo. E a linguagem, que se expressa nas narrativas, expressa a nossa humanidade, também.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Ed. Papyrus. 1995.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1985.

CANDAU, Vera (org.) **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1982.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Ed. Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores. 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1992.

FERRER CERVERÓ, Virginia. **La crítica como narrativa de las crises de formación**. In: LARRISA, Jorge (org.). *Déja-me que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

GOFFMAN, Erwing. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HAGUETTE, Maria Teresa M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis. Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

PECHUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dumond, 1969.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação, social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1984.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre a ciência**. Porto/Portugal: Afrontamento, 1987.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS



O debate para minha formação como professora pesquisadora apresentou propostas de ações diversificadas dentro do atual contexto social em que estamos vivendo. Seguindo a Profa.Mabel (UFPEL), é uma oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas na valorização da palavra.

O Professor Adelson (UNIVASF) apresentou a ideia de que podemos ser pesquisadores e, ao mesmo tempo, contribuir para a quebra de paradigmas, como forma de transformar as práticas dentro do cotidiano, dentro da formação continuada. Podemos fazer pesquisa ao mesmo tempo em que se proporciona às pessoas envolvidas a tese-experiência, que é constituída em um conjunto de narrativas.

A Profa. Angelita (UFMG) cita a documentação da narrativa, na qual oportuniza o compartilhamento de experiências pedagógicas, como instrumento de sistematização e reflexão e, posteriormente, de uma a produção revista das educadoras e dos estudantes revelando as aprendizagens colaborativas.

(Avaliação de E. G. G., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, 11/05/2021, às 10h20).



Capítulo 7

Formação na educação de jovens e adultos: retalhos de uma construção coletiva

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

*Doutora em Educação pela UFMG
Professora substituta no Departamento de Educação da UFOP*

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva


*Doutora em Educação pela UFMG
Professora Adjunta no Departamento de Educação da UFOP*

Leôncio José Gomes Soares

*Doutor pela USP
Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG*

Este capítulo aborda a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de um processo formativo coletivo e dialógico de produção e de sistematização de conhecimentos no ambiente de trabalho⁵². Participaram do processo, além da pesquisadora, seis educadoras da EJA, das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos Municípios de Diogo de Vasconcelos e de Acaiaca, Minas Gerais, as quais não passaram pela formação inicial na área da EJA. Para o desenvolvimento do estudo, foram realizados vinte encontros reflexivos com duas horas de duração, em Diogo de Vasconcelos (2018-2019), a partir de temas demandados pelo grupo: especificidades, sujeitos e formas de aprender. O estudo realizado foi uma pesquisa-ação crítico colaborativa (PIMENTA, 2005).

52 Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente inicial continuada; Trabalho colaborativo; Sistematização de experiências.



Os dados foram produzidos em encontros reflexivos e tratados com auxílio da sistematização de conhecimentos e experiências, de acordo com Jara (2012). O grupo produziu, ao longo do período formativo, as seguintes sistematizações do conhecimento: uma revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos estudantes; uma revista com textos produzidos pelas próprias educadoras acerca da docência na EJA e uma colcha de retalhos. Compartilhamos aqui o resultado das reflexões, com especial destaque para o tema das especificidades da EJA, que subsidiou a feitura da colcha de retalhos com essas educadoras.

A colcha de retalhos simboliza um rito de passagem da incompletude do ser (FREIRE, 2016) para tornar-se professora da EJA na relação com a outra, reconhecendo as próprias particularidades assim como a dos/as estudantes.

O trabalho aponta para a importância de se pensar na formação inicial continuada a partir das indagações das próprias professoras em serviço e sistematizar os conhecimentos relacionados às especificidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

A tessitura deste Capítulo⁵³ se desenvolve a partir da problemática colocada pelo campo da educação de jovens e adultos, que é a formação docente específica para os(as) educadores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, 2000; SOARES; SIMÕES, 2004; LAFFIN, 2012). É comum, em nosso país, os(as) docentes trabalharem na EJA tendo passado por uma frágil formação sobre a área

53 O presente trabalho resulta da pesquisa de doutoramento de Angelita A. A. Freitas, intitulada “Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva”, orientada por Leôncio Soares e co-orientada por Fernanda A. O. Rodrigues Silva (UFMG, 2021).

quando fazem Pedagogia ou nenhuma formação específica, quando cursam outra Licenciatura (MACHADO, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2006; SOARES; SOARES, 2014; VENTURA, 2012). Com isso, na chegada à sala de aula, se descobre quem são os estudantes jovens, adultos e idosos, não sem espanto (FREITAS, 2014).

Vimos acompanhando, na última década, o comportamento municipal de incorporação da EJA na educação básica em Minas Gerais, como um direito educacional. Uma das preocupações é verificar se a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas tem recebido um tratamento condizente com suas características. O parâmetro de observação elege as especificidades da EJA definidas por Soares; Soares (2014), que busca perceber características próprias da modalidade a partir dos sujeitos, da proposta pedagógica, da formação docente, dos materiais didáticos e das políticas públicas suplementares de transporte e alimentação.

O enfoque, aqui, é a formação de educadoras da EJA de dois municípios mineiros - Diogo de Vasconcelos e Acaiaca - escolhidos pelo histórico de atendimento a esses públicos, pela abertura à pesquisa-ação crítico-colaborativa e por terem professoras atuando a partir de formações iniciais continuadas. O termo formação inicial continuada denota que o primeiro contato com a EJA aconteceu em serviço.

O trabalho de formação inicial continuada se desenvolveu durante encontros de estudos sobre as temáticas escolhidas pelo grupo. A coordenadora e pesquisadora fomentou debates a partir das especificidades da EJA e os sistematizou em três produtos, sendo duas revistas e uma colcha de retalhos. Será abordada a colcha de retalhos, produto final dos encontros, por simbolizar a culminância dos debates.

A colcha de retalhos, no sentido metafórico, traduz a construção que cada uma viveu nesses pedaços/tempos de formação e, literalmente, a colcha pronta como expressão das conquistas do trabalho coletivo colaborativo.

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO COM JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/ AS: DIÁLOGO NECESSÁRIO

O campo das políticas públicas educacionais apresentou, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, algumas conquistas para a EJA a partir da garantia da educação como direito de todos, independentemente da idade, e como dever do Estado. Com isso, a EJA recupera certa atenção nas políticas públicas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, o acesso aos demandantes pela escolarização no âmbito dos sistemas públicos de ensino é ampliado (SOARES, 2001).

Ainda assim, esse reconhecimento é insuficiente para a efetivação da EJA, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos se encontra em desvantagem nas políticas de educação. Uma posição inferior tem significado certa morosidade na tomada de decisões dos governos subnacionais na oferta e na formação continuada? Em que momento educadores/as entram em contato com o que é característico dos estudantes jovens e adultos? Sabe-se que o poder local oferece formações continuadas, no entanto, a EJA tensiona as terminologias “formação inicial” e “continuada”. Isso porque, para muitos/as educadores/as, a entrada em sala de aula pode ser seu primeiro contato com a EJA. A docência na EJA tem especificidades? Entendemos especificidades, aqui, a partir do que Soares; Soares (2014) definem como o que nos permite trabalhar de maneira própria.

A referência às especificidades da EJA não é recente e aparece em vários estudos (LEÃO, 1998; SOARES; SOARES, 2014; SILVA, 2013; VENTURA, 2012), em normativas como a LDB 9394/1996 e o Parecer 11/2000 e, eventos da área, por exemplo, os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores para a EJA⁵⁴. Logo, vê-se a importância de uma formação que considere o que é próprio do

54 CF: Maria Clara Di Pierro, Considerações da Plenária Final, 2006, p. 281.

trabalho com jovens, adultos e idosos e que propicie ao educador uma docência centrada nesses(as) educandos(as).

Em pesquisas anteriores,⁵⁵ investigamos projetos longevos de EJA - Escola Zé Peão, na Paraíba; o Paranoá, no Distrito Federal e o Projeto de Ensino Fundamental II- PROEF II, em Minas Gerais (SOARES, 2011; SILVA, 2013; SOARES; SOARES, 2014), com o intuito de identificar elementos que pudessem ser fundamentados como específicos da Educação de Jovens e Adultos e se constituírem em ideias-força na formação docente. O referido estudo identificou as seguintes especificidades expressas nas práticas desses projetos: o legado da educação popular como base fundante; a diversidade de sujeitos sendo o princípio pedagógico; a proposta curricular com base nas vivências dos/as estudantes; os recursos didáticos a partir dos conhecimentos dos/as estudantes; a formação de educadores centrada nas características de cada público atendido; e as ações suplementares para a efetivação do direito aos estudos mesmo sendo projetos.

A consecução desses projetos, em diferentes partes do país, apontou que, ainda que sejam experiências bem distintas e que respondam a demandas particulares, tais projetos demonstraram que há quesitos em comum que podem representar a EJA de forma geral. Tendo em vista os aspectos próprios da EJA citados, notamos que eles podem ser ideias-forças na formação docente. Portanto, as especificidades do campo, encontradas em diferentes pesquisas, foram estudadas e refletidas quanto à presença ou não, na EJA, dos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca. O estudo foi realizado com professoras dessas localidades, e sistematizado em alguns instrumentos, dentre eles, a colcha de retalhos. Assim, trazemos, a seguir, alguns elementos da discussão sobre as especificidades, apresentando-os por meio dos retalhos construídos pelo nosso grupo de pesquisa.

55 Pesquisas intituladas "Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA" (SILVA, 2013), "A formação do educador da EJA na região dos Inconfidentes" (PIP 1S/UFOP/2016) e "Especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a formação do educador: um estudo na região dos Inconfidentes" (PIP 2S/UFOP/2016). Realizadas em parceria entre UFMG e UFOP.

DISCUSSÕES

O QUE O TRABALHO COM AS EDUCADORAS NOS PERMITIU CONSTRUIR?

As educadoras participantes da pesquisa são residentes nas próprias comunidades rurais em que trabalham, têm uma história de vida marcada por uma escolarização “tardia”, em razão dos trabalhos que tiveram que assumir desde crianças, no ambiente doméstico ou na roça. Todas manifestaram o desejo de serem docentes e eram conscientes da trajetória difícil para atingirem tal objetivo.

O trabalho realizado com elas, ao longo da referida pesquisa, baseou-se na metodologia da pesquisa-ação crítico colaborativa, de acordo com Pimenta (2005), porque teve como objetivos, problematizar, refletir e reformular práticas profissionais, tendo os educadores investigados participação ativa nesse processo. Esse tipo de pesquisa pressupõe a constituição de um grupo com objetivos e metas em comum, que se envolve na compreensão de problema(s), grupo este composto pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa. A partir desse referencial, o problema foi analisado coletivamente, a partir de um processo que envolveu a todas, visando à sua resolução. Ela é “considerada crítica no sentido de visar à transformação de práticas e, colaborativa, pois se realiza na relação entre pesquisadores e pesquisados, que pesquisam a própria prática” (FREITAS, 2021, p. 47).

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível analisar a realidade específica das escolas municipais de EJA de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, por meio dos encontros com as educadoras, das suas narrativas e de seus/suas estudantes e das produções realizadas. Acreditamos termos encontrado algumas similaridades com as pesquisas citadas anteriormente, alguns vestígios de singularidades que marcam as experiências de EJA em tais espaços. O diagrama a seguir nos mostra como algumas especificidades, já encontradas em outras pesquisas

(SOARES; SOARES, 2014, p.9), estão também presentes em tal contexto e, ainda, outras se apresentam, reforçando assim que há elementos próprios, específicos em cada cidade, em cada região, em cada escola, que precisam ser identificados, entendidos e fundamentados.

Figura 1 – Diagrama das especificidades encontradas no trabalho reflexivo-colaborativo

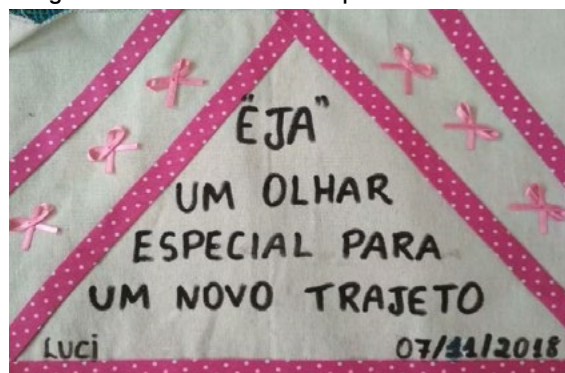


Fonte: FREITAS (2021) a partir de Soares, Soares (2014).

Ao observarmos o diagrama, além das especificidades encontradas em pesquisas anteriores, saltam-nos aos olhos, algumas ligadas, diretamente, à vida no campo (já que Diogo de Vasconcelos é uma cidade com características rurais), à pobreza, à escolarização "tardia", visto que

os/as estudantes tiveram que trabalhar durante a infância para ajudar na sobrevivência da família; ao perfil etário constituído essencialmente por adultos e idosos e à espiritualidade marcante nessa população.

Figura 2 – Retalho construído pela educadora Luci



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Para a educadora Paula Nascimento, participante da pesquisa, considerar as particularidades de seus/suas alunos(as) implica abrir-se à realidade deles(as), com o fim de conhecê-la, respeitá-la e desenvolver uma prática pedagógica coerente.

Antigamente, sabemos que as dificuldades eram inúmeras para a população de classe baixa, e as famílias não conseguiam manter seus filhos na escola. Agora que conseguiram voltar para a escola, essas pessoas precisam de atenção redobrada e muito cuidado para que possam alcançar seus objetivos (NASCIMENTO, 2019, p. 7).

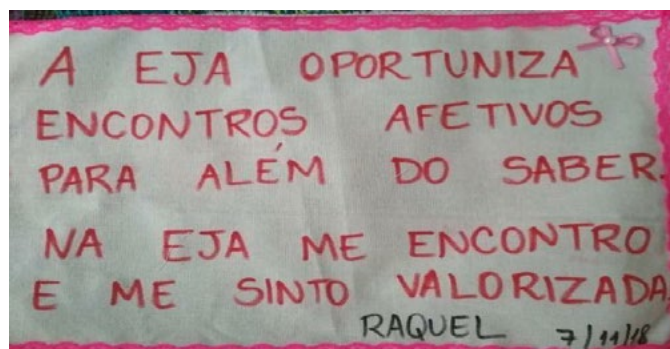
Arroyo (2014) nos interpela a pensar nesses(as) estudantes, que tiveram seu direito negado, e nas vivências escolares sofridas:

Os jovens adultos da EJA não chegam com percursos escolares incompletos à espera de suplências. Não chegam analfabetos, iletrados ou não escolarizados na idade certa. Chegam com lúcidas consciências de segregações aprendidas nas segregações lógicas e tratos escolares com que padeceram desde crianças. As experiências da reprovação e do fracasso escolar

somam com tantas experiências, sociais, étnicas, raciais, segregadoras. (ARROYO, 2014, p. 15-16).

A realidade educacional da EJA tem nos mostrado ainda que essa modalidade é, para muitos(as) estudantes, especialmente para os(as) idosos(as), um espaço rico de convivência, no qual as relações ali estabelecidas contribuem para a sua saúde física e mental. A EJA tem sido, certamente, para muitos(as) estudantes, um lugar privilegiado de acolhimento, de escuta, de diálogo, de construção de laços afetivos. Isso acontece tanto entre os(as) estudantes, quanto entre eles(as) e seus(suas) educadores(as). A educadora Raquel, participante da pesquisa, nos fala sobre isso.

Figura 3 – Retalho construído pela educadora Raquel



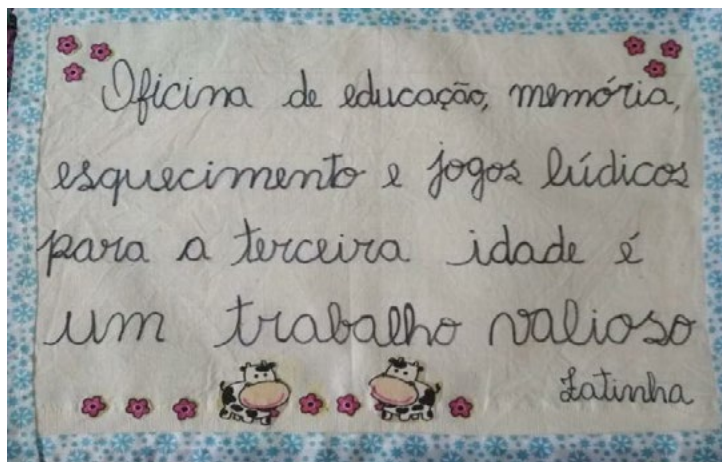
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Importante destacar, na fala dessa educadora, que ela se sente valorizada sendo educadora da EJA. Em contraposição ao que temos percebido na realidade educacional brasileira é que a docência em crescente de desvalorização em diferentes aspectos (GATTI e BARRETO, 2009). No entanto, a educadora Raquel destaca que lá, na EJA, ela se encontra como docente e se sente valorizada.

Outra temática que esteve presente em nossas discussões foram as formas de aprendizagem dos(as) idosos(as) porque há grande percentual de pessoas idosas nas classes de EJA, de Diogo de Vasconcelos

e de Acaiaca. Era uma inquietação do grupo compreender melhor esse processo e buscar formas de intervenção, junto a essas pessoas, que favorecessem a aprendizagem. A educadora Fatinha, na construção de um de seus retalhos, faz menção a esta discussão.

Figura 4 – Retalho construído pela educadora Fatinha



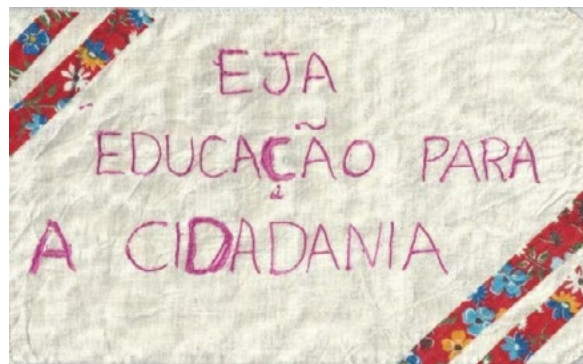
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Fatinha reflete, em suas anotações e na construção do retalho da colcha, a importância de se trabalhar a memória de curto prazo com os/as estudantes idosos/as, a partir do estudo que fizemos sobre os aspectos biológicos e psicológicos do envelhecimento. De acordo com Moraes; Moraes; Lima (2010), o envelhecimento biológico e psíquico traz transformações, dentre elas, um declínio da memória de trabalho, ou seja, da memória mais recente, o que interfere na maneira de aprender do indivíduo idoso destacando também as potencialidades que os idosos têm. Portanto, o idoso aprende em um ritmo que lhe é próprio. Assim, uma outra especificidade encontrada na EJA é o tempo de aprendizagem.

Percebe-se nas educadoras o anseio de conscientização dos/as estudantes quanto aos seus direitos na escola e na sociedade, reafirmando que não basta ter acesso à educação, à escola, mas que haja

também “um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade por parte daqueles excluídos” (GIOVANETTI, 2005, p. 246).

Figura 5 – Retalho construído pela educadora Mauriliane



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

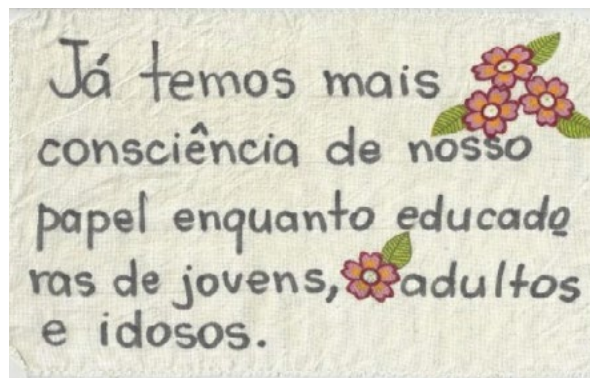
[...] eu trabalho em favor da EJA, o que eu puder fazer em defesa da EJA eu vou fazer. A minha vontade é mergulhar no mundo da pesquisa sobre a EJA para encontrar soluções e defender os direitos dos alunos da EJA em meu município e em todo o país (JOAQUIM, . 2019, p. 7).

A prática docente dessas educadoras nos permite inferir também sobre o legado da Educação popular, visto que a escuta aos(às) estudantes, a consideração e a valorização de sua história de vida, de seu jeito de ser e aprender e de seus saberes marcam o cotidiano das classes de EJA.

Todo o processo de valorização dos saberes dos/as estudantes, das suas histórias de vida e de uma educação emancipatória é permeado pela dialogicidade. O diálogo é uma constante nas classes de EJA, o que foi evidenciado em vários momentos da pesquisa. Para todas as educadoras, o ambiente de suas salas de aula é sempre acolhedor, de respeito e muito diálogo. Conversam sobre tudo, sobre as coisas da escola e da vida, de maneira geral. E esse diálogo é, certamente, um forte aliado na construção do conhecimento e de laços afetivos, tão

importantes ao processo de ensinar e de aprender. O ambiente escolar é acolhedor e próprio à escuta, por isso os estudantes se abrem para relatar suas alegrias, como também suas angústias e dificuldades.

Figura 6 – Retalho construído pela pesquisadora Angelita



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Podemos afirmar que essa pesquisa, que se traduziu em um processo formativo desenvolvido a partir das demandas das educadoras de EJA, alcançou os seus objetivos e, talvez, o maior ganho que se tenha tido foi representado nesse retalho acima. O desenvolvimento da consciência de que sermos educadores(as) de EJA nos impele a termos uma postura que possa favorecer a transformação e a emancipação de nossos(as) estudantes, sujeitos de direitos que são, e essa foi, certamente, a maior de nossas conquistas. Arroyo (2017) nos ajuda a refletir sobre o papel da educação e a importância dos educadores no processo de emancipação dos sujeitos da EJA que, historicamente, sempre estiveram à margem da sociedade.

Quais possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas? [...] De volta à escola, têm direito a se entenderem não apenas como passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração da terra, da renda. Por que eles, elas, seus coletivos nesses fins-com-fins, nessas margens? Ao voltar à EJA, encontrarão respostas?

Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres lhes garantam (ARROYO, 2017, p. 25).

Freire é uma importante referência nessa discussão, ao enfatizar a importância do processo de conscientização do sujeito por via da educação. De acordo com ele, o processo educativo comprometido com a libertação precisa ser problematizador e encarado como um ato cognoscente, no qual a dialogicidade é a sua essência (FREIRE, 2016, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a pesquisa permitiu-nos perceber que, embora sem formação acadêmica inicial para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, as educadoras participantes demonstram, em suas falas, reflexões e prática pedagógica cotidianas, uma atenção às especificidades que permeiam a EJA. A acolhida, o ambiente de diálogo e de escuta, a atenção e o respeito ao tempo de aprendizagem de cada estudante, a prática pedagógica própria à faixa etária, são alguns dos elementos que retratam como essas educadoras percebem a Educação de Jovens e Adultos e como nela trabalham, buscando melhor atender às demandas de seus ZEICHNER(suas)estudantes. No entanto, temos um longo caminho a seguir na busca de uma EJA que, efetivamente, considere, respeite, valorize e trabalhe suas especificidades. Como salienta Paiva (2009), “inserir a EJA efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito ainda é um desafio para os governos e para a sociedade como um todo” (PAIVA, 2009, p. 207).

A construção da colcha nos permitiu compreender, ainda, a pluralidade de sujeitos, de tempos e de espaços de formação. A família nos forma, o universo nos forma, o outro nos forma e formamos o outro, a faculdade nos forma, os colegas de profissão

nos formam, as relações discência-docência nos formam, nossas reflexões nos formam, nossas narrativas nos formam. Tudo isso reforça o que Freire defende, que somos inconclusos e nos formamos nas diferentes experiências e relações que vamos tendo ao longo da nossa vida. E assim, vamos construindo nossas colchas, coletivamente, juntando os nossos retalhos a tantos outros que nos chegam, nos complementam e nos formam continuamente.

Figura 7 – Colcha construída pelo grupo ao longo da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2020.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prólogo: Reconhecendo as presenças e resistências dos jovens adultos do campo. In: SILVA, L. H da; COSTA, V. A. (Org.). **Educação de jovens e adultos do campo**. O projeto Educação, Campo e Consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de educadores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, 42 set-dez 2016 - CEMOROC -Feusp / IJI-Univ. do Porto.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Angelita Aparecida de Azevedo (org.) **Narrativas de Educadoras de Jovens, adultos e idosos**. Compartilhando experiências pedagógicas. Diogo de Vasconcelos, 2019.

FREITAS, Angelita Aparecida de Azevedo. **Experiências coletivas formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36325>.

GATTI, Bernadete; BARRETO, E. S de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANETTI, Maria A. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. C.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio, (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

JARA, Oscar. **A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis**. 1.ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JOAQUIM, Maria de Fátima. A minha vivência com a EJA no município de Diogo de Vasconcelos. In: FREITAS, Angelita Aparecida de Azevedo (org.) **Narrativas de Educadoras de Jovens, adultos e idosos**. Compartilhando experiências pedagógicas. Diogo de Vasconcelos, 2019.

LAFFIN, Maria H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LEÃO, Geraldo M. P. A gestão da escola noturna: ainda um desafio político. **Anais ANPED**, 1998.

MACHADO, Margarida M. A prática e a formação de professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. **ANPED**. 2000. Disponível em < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF> >. Acesso em: 14 abril. 2021.

MORAES, E. N.; MORAES, F. L.; LIMA, S. de P. P. Características biológicas e psicológicas do envelhecimento. **Revista de Medicina de Minas Gerais**, 2010.

NASCIMENTO, Paula. O que fui aprendendo sendo educadora de EJA. In: FREITAS, Angelita A. A. (org.) **Narrativas de Educadoras de Jovens, adultos e idosos**. Compartilhando experiências pedagógicas. Diogo de Vasconcelos, 2019.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ:DP et Alit; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SILVA, Fernanda A. O. R. **Especificidades na formação do educador da EJA: elementos para construção**. 371 fl. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda A. O. R.; SOARES, Leôncio. **As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte, UFMG, 2018. Relatório técnico-científico Final de Pesquisa.


SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago.2011.

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana P.F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.15, n.2, mai-ago.2013.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda M. A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Realidade**, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela C. e S. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. **Revista EPAA/AAPE**. v.22, n.66, junho de 2014.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.



No próximo capítulo o Professor Adelson usa “elementos da prática etnográfica e autobiográfica” em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever – individual e/ou coletivamente – para documentar uma experiência pedagógica com professores(as) do Ensino Médio Rural, na etapa final da Educação Básica, em uma escola do município de Juazeiro, no interior da Bahia.



Capítulo 8

Ensino Médio rural do sertão da Bahia: experiências pedagógicas documentadas na última etapa da Educação Básica⁵⁶

Adelson Dias de Oliveira

Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB


*Professor da Universidade Federal
do Vale do São Francisco – UNIVASF*

Neste capítulo, temos o objetivo de refletir acerca dos caminhos da experiência-formação desenvolvidos por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP, com professores do Ensino Médio Rural, etapa final da Educação Básica⁵⁷. A pesquisa foi realizada em uma escola rural do município de Juazeiro, interior da Bahia, e contou com sete colaboradores na produção de documentos narrativos e pedagógicos. Destarte, discutimos o desenvolvimento do dispositivo da DNEP em um movimento reflexivo, quanto à sua produção como

56 O texto é parte do trabalho de campo da pesquisa de doutoramento intitulada “Viagem-formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores(as) de Ensino Médio em escolas rurais. Defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – CAPES (Doutorado Sanduíche no exterior).

Preferi assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trazemos têm vinculação direta com uma luta de movimentos camponeses e se caracteriza pela busca de implementação de políticas públicas educacionais; no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista.

57 Palavras-chave: (auto)formação; ação pedagógica; autonomia; autoria docente; dispositivo de pesquisa.



documento narrativo. Deste modo, é importante destacar que a DNEP se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustentou a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, inclui um movimento hermenêutico para possibilitar a análise colaborativa de todo o processo. Ao refletir sobre a experiência da pesquisa, percebi a (auto) formação constituída na reflexão da ação pedagógica como potencializadora de novos processos formativos, de maneira particular no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Constrói-se, deste modo, a autonomia e autorias docentes acerca de seus saberes.

ELEMENTOS INICIAIS DA CONVERSA

Para iniciar a conversa, parto do pressuposto de que outros modos de fazer pesquisa e experienciar pedagogicamente a sala de aula tornam o processo (auto)formativo profícuo na relação entre o formar e o formar-se. Ser autor do próprio conhecimento e fazê-lo ressoar é uma premissa que emerge na contemporaneidade. Portanto, o objetivo deste trabalho se concentra em promover uma reflexão acerca dos caminhos, por nós estruturados, para conduzir e caracterizar a experiência-formação que se desencadeou por meio da DNEP, e a constituição da experiência pedagógica no Ensino Médio rural.

É uma pesquisa-experiência que se confunde com o jeito de pensar e viver o universo do estudo, com as possibilidades que o território da experiência e do saber construído, como “política de conhecimento” (SUÁREZ, 2007), toma forma no chão de uma escola, e os sujeitos passam a «significá-la e configurá-la de maneira particular”. A provocação para experienciar o novo é a principal condição para descobrir o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências

e , enfim, reconhecer-se. A necessidade do reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e precisa ser, a cada momento, desconstruída, erguida e novamente desfeita. Os passos aqui apresentados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas por professores(as) que se deslocam a partir da experiência como território do saber construído no contexto da escola e das relações estabelecidas com os sujeitos que nela habitam e com sua comunidade (BUSTELO, 2017), que tecem suas práticas no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Ao final do estudo, foi possível construir uma perspectiva formativa entre os professores, respaldada por suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, com destaque para o modo de viver a experiência e os sentidos da formação, no que tange à (auto)formação. Tais aspectos motivam-nos para a continuidade da construção teórica desta perspectiva para o campo da educação em Ensino Médio rural, de maneira particular, vislumbrando o lugar do(a) jovem estudante diante do desenvolvimento de ações e conhecimentos que a escola oferece e isso, em certa medida, é incentivador para que decisões passem a ser tomadas, no campo do projeto de vida por esses sujeitos. A pesquisa foi, então, desenvolvida a partir das questões-problema que se configuram em seguida. Como são construídas, narrativamente, as experiências pedagógicas de professores(as) do Ensino Médio rural? Como o contexto se revela nas experiências pedagógicas de Ensino Médio rural, vividas pelos(as) professores(as)?

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA DESATAR OS NÓS DA PESQUISA

Os caminhos epistêmico-metodológicos que referendam este estudo entrelaçam os princípios epistêmicos do universo acadêmico-científico e os princípios político-metodológicos que embasam o fazer

pedagógico, por isso há a escolha da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP, como princípio para a pesquisa.

O movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a DNEP. Por partir dos preceitos da investigação-formação-ação, estes sujeitos que participam do processo na condição de narradores têm a possibilidade de ampliar os conhecimentos e refletir, por intermédio de suas práticas, as experiências que marcam o seu percurso. Para além de uma técnica de pesquisa, a DNEP é constituída por um universo de possibilidades para a pesquisa e o campo da formação.

A estratégia para produção dos documentos narrativos pode variar, todavia tal ação necessita conter o movimento da narrativa escrita, socializada, comentada e reescrita. O primeiro momento ocorre com um Seminário temático que aproxima os(as) docentes narradores(as) das dimensões epistemológicas e metodológicas em que está situada a DNEP. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como marco para a indagação narrativa e reflexão das experiências e da própria prática que serão documentadas. Os demais momentos são oficinas de escrita e produção de texto e laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e, ao mesmo tempo, passam por um processo de diálogo constante entre os pares e dão novos contornos ao formato do texto escrito, da mesma forma que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas.

As atividades estavam entrelaçadas de maneira a possibilitar que o professor narrador pudesse construir, narrativamente, suas experiências, sob o marco de três movimentos. A *identificação da experiência*, como transformá-la em documento, momento da construção narrativa demarcado pela significação da experiência e sua relação com o documento, com o público. Num segundo movimento, está a *indagação da experiência e do mundo do texto*, quando se questiona o texto, as transformações que a escrita vai configurando e materializando; desta maneira, outros sentidos surgem com o processo reflexivo

impelido por meio dos questionamentos (RICOUER, 2002). Por fim, o último movimento que está na *publicação dos textos*, ou de maneira pragmática, em como publicar os textos, é o estágio em que se vivencia a edição pedagógica dos relatos, promovendo, desta maneira, características de documento publicável (SUÁREZ, 2009).

Deste modo, a DNEP, em sua gênese, se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico e, por assim ser, tem lugar de centralidade para que a pesquisa seja desenvolvida, e por assim ser, construímos esse momento tomando como direcionamento o que sinaliza Suárez (2009), ao relacionar a DNEP com o movimento etnográfico do espaço educacional, do qual me utilizo para fortalecer o processo em toda a viagem aqui apresentada, uma vez que este dispositivo de pesquisa-formação-ação está embasado nos pilares da etnografia e da hermenêutica.

Todo esse movimento está embasado na inserção no universo da escola e, por isso, a imersão etnográfica e hermenêutica no processo que possibilita a ampliação do conhecimento sobre o lugar, as pessoas e o que elas fazem, quer seja no sentido prático ou do uso reflexivo deste fazer para se reconstruir.

Os sujeitos narradores, instigados acerca dos seus fazeres, são convidados a registrá-los narrativamente e a inserir na reflexão, também, os aspectos inerentes à construção de suas experiências. Em verdade, a escrita é iniciada quando lhes é solicitado que reflitam acerca de suas experiências pedagógicas e que considerem, nesse processo de registro, as indagações de suas práticas, de forma individual ou coletiva.

Foram as análises realizadas pelos(as) professores(as) de suas próprias experiências que produziram elementos para que o processo hermenêutico proposto ganhasse sentido e proporcionasse, assim, a construção de compreensões no âmbito do que configura as experiências pedagógicas, como provocadoras de saber no ambiente das

ruralidades⁵⁸. Nesse caso do Ensino Médio, conformam, assim, o que chamo, neste trabalho, de Diálogos em Rede Colaborativa, como episteme analítica utilizada na pesquisa.

OS NÓS COMEÇAM A DESATAR-SE, AS REFLEXÕES COM A DOCÊNCIA E A (AUTO)FORMAÇÃO

Ao passo que fui imergindo no mundo da escola e das experiências dos(das) professores(as), juntos, avançamos na composição de núcleos de sentido que possibilitaram a compreensão do fazer pedagógico desenvolvido no chão da escola em comunidade rural, de modo particular para o Ensino Médio. As experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas nos lançavam questionamentos e possibilidades interpretativas distintas no que tange aos sentidos dados por estes(as) professores(as,) para os desafios enfrentados por eles(as), no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio rural.

Construímos, em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de documentar, alguns dos momentos que constituem o itinerário pedagógico e as reflexões documentadas nas narrativas publicadas, os lugares nos quais os(as) professores(as,) foram se constituindo como sujeitos da docência, e desta maneira, os modos de estes se realizarem na docência do Ensino Médio rural.

A experiência deixa de ser, apenas, um momento que passou na vida da pessoa e ganhou sentido. Ao passo em que a ação pedagógica tem lugar de uma ação sem refletir o que ela possa gerar e produzir,

58 Preferi assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trazemos têm a vinculação direta com uma luta de movimentos camponeses e se caracteriza pela busca de implementação de políticas públicas educacionais; no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista.

apenas o acúmulo de informações perpassa por um processo comunicativo vivido, todavia, não se configura como um ato de experiência. A esse respeito, a professora Fernandes (2019), ao refletir sobre o processo de documentar as experiências pedagógicas, escreve :

A experiência de relatar o que foi experimentado e vivenciado é um movimento novo na minha prática pedagógica, por isso senti que é de extrema importância para a construção de novos conceitos e conhecimentos na minha vida. Escrever sobre o desenvolvimento de atividades em sala de aula me faz sair de um espaço que até então era só meu para o espaço que vai ao encontro do outro (FERNANDES, 2019, p. 125).

Vale considerar para tanto que os(as) professores(as) não são moradores da comunidade, nem ao menos possuem vinculação efetiva com a escola, com exceção de uma única professora. Conforma-se, então, como uma das dimensões da profissão docente primordiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto das ruralidades, o princípio da identidade e da relação de pertencimento, ou seja, “as identidades docentes são construídas através de práticas discursivas, sociais e culturais, definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos (as) docentes” (RIOS, 2015, p. 41).

Os professores deixam evidente que sua aproximação com processos educativos em comunidades rurais se dá de maneira não muito tranquila, com exceção de uma das professoras que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Expressam, nas reflexões ocorridas ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, que validam suas ações em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula.

Estes(as) professores(as), ao documentarem suas experiências, expuseram as condições de trabalho e a infraestrutura nas ruralidades como uns dos aspectos que mais interferem no fazer educativo, o que dialoga com Rios (2015, p. 62), quando este escreve que “ausência de

uma proposta de educação escolar voltada para o meio rural, que, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores”. Nos documentos narrativos, constam relatos como este:

Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas (PASSOS, 2019, p. 91).

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os(as) professores(as) pudessem refletir acerca de suas práticas pedagógicas e da intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, ficou evidente a preocupação com os rumos que essa forma de oferta para a modalidade do Ensino Médio Rural está tomando, com todas as reformas educacionais, e de maneira particular, com o Ensino Médio.

Alinha-se com esse debate, a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado ao se trabalhar na reestruturação do Ensino Médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e das condições em que eles vivem, no ambiente sociocultural da sua comunidade e, principalmente, no ambiente escolar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida, em termos de perspectiva de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro. Em outras palavras, esses(as) professores(as) refletem em suas narrativas de experiência, que se constituem saber, questões como se narra a seguir:

Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações (ALVES, 2019, p. 104).


Os deslocamentos que fazem os(as) professores(as) entre a cidade e a comunidade rural lhes permitem adentrar no contexto das ruralidades, por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais, e estes elementos, por diversas vezes, eram trazidos ao centro da mesa de debates, constituídos nos seminários e, posteriormente, nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que esses professores apresentaram.

NOVOS NÓS, DESAFIOS QUE EMERGEM PARA O CONTÍNUO DA PESQUISA

A concepção de um novo modo de constituir a pesquisa e de, também, demonstrar o rompimento do paradigma da ciência distante da prática é o esforço reflexo que me proponho a fazer. No que tange ao campo da pesquisa sobre a formação docente, percebo, claramente, o quão é importante dar evidência à autonomia e autoria docente como elemento central para reavaliar o *modus operandi* da formação docente que vigora nos diversos cursos e currículos vividos nas universidades brasileiras.

Nota-se que ao longo do texto, à medida em que os(as) professores(as) buscaram nas experiências compartilhadas com as experiências dos outros, se propôs o reconhecimento desses saberes, a reconfiguração desse momento e a composição da intriga nas distintas temporalidades da narrativa.

Ressaltamos que a motivação para o trabalho foi, exatamente, imprimir outros olhares sobre a ação docente e os sentidos produzidos acerca das experiências construídas no Ensino Médio Rural. Não estive interessado em vislumbrar uma prática específica ou a forma como ela estava sendo realizada e reconstituí-la para avaliar e, desta forma, valorá-la. O que vivemos, sentimos e documentamos,



eu, como pesquisador, e os docentes narradores, teve o objetivo de aprofundar a complexidade de sentidos que circunda o interior das salas de aula, garantindo que as experiências narradas fossem se constituindo como elementos de formação na ação da docência dos(as) professores(as) envolvidos(as). Ou seja, este tipo de pesquisa, inserido na área da educação, tem a intenção de gerar conhecimentos a partir das experiências e das ações que são originadas pela intervenção nas instituições. No caso, nas escolas ou na comunidade da qual o(a) pesquisador(a) faz parte, em outras palavras, ocorre a ressignificação do conceito de autoria da docência em sala de aula.

Destaco o lugar da produção de sentidos e/ou ressignificação para as experiências pedagógicas no Ensino Médio, nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos(as) professores(as) nesse processo. Acredito que a inclusão da DNEP (e todos os aportes metodológicos que a compõem, como a etnografia, a (auto) biografia e a pesquisa-formação-ação), como um dispositivo epistêmico-político-metodológico, tudo possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas também o encontro, de forma dialogada, com os sujeitos interlocutores e colaboradores do estudo, e entendimentos no processo que apontam para a compreensão desse objeto.

Por fim, o que sobressai é uma perspectiva de Ensino Médio concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências pedagógicas dos(as) docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes. Acredito ser, também, o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida para jovens diante da sociedade. Diante do exposto, considero que o Ensino Médio está para além do período de conclusão da Educação Básica, é avanço para a compreensão de que este é um espaço de sociabilidade e produção de sentidos para os jovens, e que nele, os(as) docentes assumem um papel de mediadores(as) dos processos de aprendizagem para a produção do saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Rosa de Almeida. As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 103 – 107.

BUSTELO, Cynthia. **Experiencia de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica**. Tesis de doctorado Programa de posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, 2017.

FERNANDES, Marcira Nunes. A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 125 – 126.

PASSOS, Joyce Teotonio. Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 91 – 95.

RICOUER, Paul. **Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.


SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I (Comp.), **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2007. 71 – 110.

SUÁREZ, Daniel Hugo. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina, 2009.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS

A inserção na carreira docente é uma fase dotada de características bem peculiares, marcada por inúmeras dificuldades, mas, também por experiências significativas que permitem “descobrir” e “sobreviver” na prática da profissão. Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar o processo de inserção e permanência do professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos – EJA - e vale ressaltar que nem sempre o professor escolhe trabalhar com a educação de jovens e adultos, mas acaba encontrando motivações, ou será que devido à satisfação de estar ajudando quem realmente está querendo aprender, acaba permanecendo e lecionando na EJA. Dentre os desafios encontrados pelos professores, destacam-se: diversidade etária/geracional dos alunos e o processo crescente de juvenilização; diferenças das expectativas de aprendizagem pelos alunos e diferenças nos níveis de desenvolvimento intelectual destes; estigma de inferioridade percebido geralmente nos alunos de idade mais avançada; carência de materiais adequados e investimentos para esta modalidade.

(Avaliação de J. M.S., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, 14/05/2021)



No próximo Capítulo, o professor Carlos Alexandre de Oliveira (NEPCED/UFG) traz um relato de experiência com o uso do celular em sala de aula, para o ensino da literatura, do desenvolvimento da leitura e escrita entre outros aprendizados. Destaca, também, que é necessário diagnosticar os(as) estudantes, saber o que eles fazem dentro e fora das salas de aula, além de colaborar para que desenvolvam criticamente os usos das tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, sendo este mais um recurso possível do processo de produção de conhecimento.

Segundo o professor, não devemos considerar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como uma prática salvadora da educação, mas que, possivelmente, possa ajudar a desenvolver um olhar crítico sobre a mesma.



Capítulo 9

A tecnologia em sala de aula: o celular como prática pedagógica inovadora na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais

Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira


Mestre em Educação e Docência (FaE/UFMG)

*Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas
sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/UFMG)*

NOSSO PONTO DE PARTIDA

Neste texto, relato a experiência vivenciada na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, ao ministrar a disciplina Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio, na região metropolitana de Belo Horizonte.

A experiência que, a princípio, seria desenvolvida com todas as turmas nas quais ministrava a disciplina – com 45 a 50 alunos em cada uma delas –, representou um momento de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, em especial do celular, considerando o desafio de aprender e de ensinar com recursos tecnológicos inovadores, formar leitores e produtores de textos em tela e construir uma rede de colaboração entre alunos(as), professores(as), equipe pedagógica e direção escolar.



Nosso maior desafio, no uso didático-pedagógico do celular em sala de aula, se deu pela necessidade de integração do conteúdo curricular com a tecnologia e, também, de ter sido proibido, pela direção da escola, utilizar esse recurso tecnológico para desenvolver o trabalho que havia sido proposto no decorrer da disciplina ministrada. Segundo a gestão, o celular, em sala de aula, estava proibido, porque iria causar indisciplina, mas na escola, já “não havia disciplina”. Essa proibição me colocou diante de um desafio, que foi manter um compromisso assumido comigo e com os alunos em relação à proposta da atividade que já havia sido apresentada e, também, com a prática de realizá-la, mesmo que fosse “às escondidas”. Ou seja, um “combinado” entre mim e os alunos.

Na sequência das aulas, percebi que o combinado feito com os alunos se firmava cada vez mais, além do meu compromisso de mediador da aprendizagem com o uso de um recurso tecnológico que era proibido no espaço escolar. Tudo isso fazia com que os alunos se deslocassem do lugar de ouvintes e se tornassem protagonistas de suas próprias experiências, com a leitura e a escrita na tela. No entanto, não seria possível realizar todo esse trabalho sem um planejamento em conformidade com a situação em que a escola – situada numa região de alto índice de vulnerabilidade social e econômica –, os(as) alunos(as), os professores, a equipe pedagógica e a gestão escolar se encontravam. Isto é, havia falta de infraestrutura física e tecnológica, número excessivo de alunos por turma, desmotivação dos(as) alunos(as) e dos(as,) professores(as,), falta de formação continuada dos(das) docentes para trabalharem com as tecnologias em sala de aula e de trabalho pedagógico e colaborativo da gestão, fatores que deveriam permear todas as ações desenvolvidas na escola.

Dessa forma, apresento, neste texto, o desenvolvimento da atividade que foi realizada com os(as) alunos(as) em consonância com o ensino da leitura e da produção de textos e os resultados em torno da prática vivenciada com o funcionamento da tecnologia móvel para fins educacionais.

Nesse contexto, demonstro, com essa experiência, que é possível envolver os(as) alunos(as) em práticas de sala de aula inovadoras, criativas e autorais e que despertem neles(as) engajamento com o uso das tecnologias móveis em processos de ensino e aprendizagem que vão além dos muros da escola. O relato a seguir firma o meu compromisso e a minha trajetória como professor-pesquisador da, para e com a Educação Básica no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores(as), com o uso didático-pedagógico das tecnologias emergentes em práticas de sala de aula.

NOSSA CAMINHADA

A operacionalização da experiência se deu por meio de estratégias de ensino e aprendizagem, com e sem tecnologias educacionais, para aprender, ensinar, criar e inovar as práticas de sala de aula, além do planejamento, monitoramento e regras propostas para o desenvolvimento das atividades.

Todas as atividades foram realizadas durante as aulas, em sala e, também, na casa dos(as) alunos(as), atendendo aos horários semanais da disciplina ministrada, o tempo livre e o interesse de cada aluno(a).

Durante o desenvolvimento das aulas, conversei com os(as) alunos(as) sobre o trabalho que estava desenvolvendo no curso de *Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos (PROLEITURA)*, na Faculdade de Letras da UFMG, e sobre o trabalho proposto por uma disciplina que estava cursando, cujo objetivo era utilizar um recurso tecnológico de fácil acesso da/na escola em aulas de Língua Portuguesa, que pudesse despertar nos alunos o interesse pela leitura e pela escrita dentro e fora da sala de aula. Portanto, entre os anos 2008 e 2009, nasceu o projeto *CelulArte: Possibilidade Literária em Rede*, cujo objetivo é a leitura e a experiência prática, apresentadas, de forma simples e rápida, para que todos(as) os(as) professores(as)

do Ensino Básico, Técnico-Profissionalizante, Superior e demais interessados em atividades de formação de leitores e produtores de textos tivessem acesso e, também, pudessem (re)aplicar e (re)adaptar o trabalho proposto em suas práticas de ensino e aprendizagem, indiferentemente, se eram ou não professores de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, e durante os estudos propostos pelo PROLEITURA, tive acesso às Teorias de Rede, especialmente à concepção de *hipertexto*. Como professor de Língua Portuguesa, comecei a trabalhar com essas novas teorias com o suporte do aparelho celular, “proibido”, nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com a finalidade de estimular a leitura e a produção de textos literários que, embora fossem breves “poemas em tela”, seriam capazes de engajar os alunos na leitura e na interpretação de poesias.

Essa ideia partiu da leitura e da interpretação de poemas do livro *Distraídos Venceremos*, de Paulo Leminski, as quais foram associadas às comemorações do Centenário da Imigração Japonesa, que ocorreram no ano de 2008, e tal trabalho não estava previsto no plano de curso.

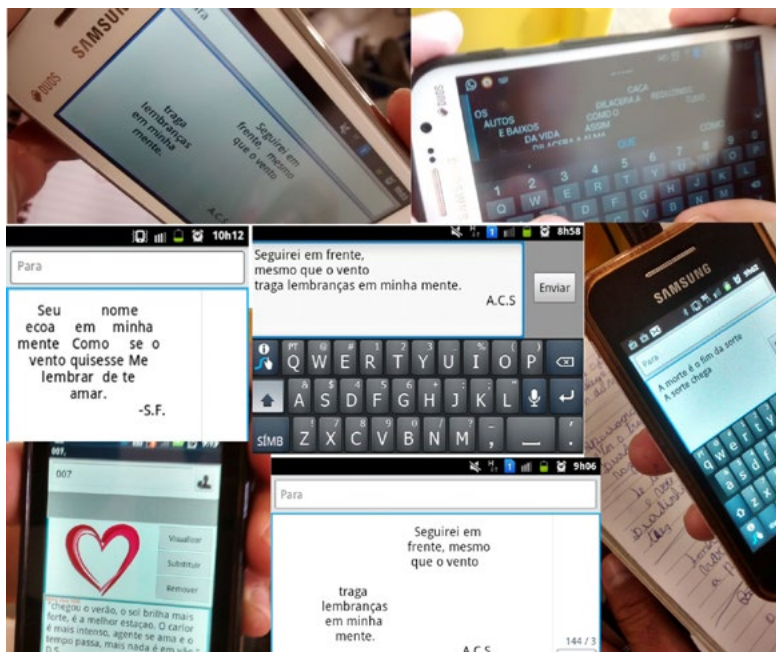
A ideia principal era trabalhar somente *leitura e interpretação*, mas os alunos tiveram um enorme interesse pelos poemas *curtos* (nome dado por eles aos poemas de Leminski) encontrados na última seção do livro, em que o poeta apresenta uma série de *haikais* e, também, pelas propostas da literatura japonesa. Com isso, resolvi trabalhar o gênero *haikai*, que são poemas “curtos” e interativos, pois sua simbologia utiliza elementos sutis da natureza, ou seja, qualquer parte da natureza pode se tornar símbolo e fazer parte da composição de um *haikai*. Mas como utilizar o celular para escrever poesias?

Tive uma série de dificuldades, pois os alunos queriam escrever poemas muito extensos. Uma das características do *haikai* é que ele seja escrito em três linhas. Então, deixei-os escrever textos extensos, propus passá-los para a tela do celular e, depois, enviá-los a um colega de sala.


No decorrer da atividade, os poemas chegavam fragmentados nos celulares, e não era possível visualizá-los de forma que produzissem sentido, porque os versos também chegavam em ordem inversa. Portanto, tive que adotar as características do *haikai* e adaptá-las na tela do celular. Tudo isso foi possível, porque os aparelhos possuem um recurso de recebimento de textos (o *Short Message Service* – SMS, utilizado na época em que a atividade foi realizada), que permite mostrar, na tela, textos muito curtos, com até 140 caracteres.

Resolvida a questão da tecnologia de leitura e de escrita, a produção de textos, pelos(as) alunos(as), foi fantástica. Eles começaram a produzir pequenos textos poéticos e avançaram na invenção de formas e imagens, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Textos produzidos pelos(as) alunos(as) ao longo da atividade



Fonte: Arquivo pessoal, 2008, 2009 e 2014.



Diante dessa atividade e para motivá-los(as) a continuar escrevendo os poemas “curtos” e passá-los adiante, com o intuito de formar leitores e produtores de textos em rede, pedi que escrevessem, numa lista, números aleatórios de celulares, sem identificá-los com o nome do proprietário, inclusive da comunidade escolar. Depois, puderam escolher qualquer número de celular e enviar um *haikai* ao destinatário, despertando-lhe a curiosidade e motivando-o a responder ao remetente ou a tentar descobrir quem o escrevera. Assim, estava trabalhando com a proposta para estimular a inteligência coletiva do grupo. Nesse processo, formei uma rede literária, por meio da qual atuo até hoje, com as várias releituras desse trabalho e, também, com as possibilidades de recursos interativos e multimodais que o celular (hoje, o *smartphone*) oferece para estimular a leitura e a escrita na tela.

Bem, vocês devem estar pensando: Como os(as) alunos(as) conseguiram tantos créditos nos celulares? Nem todos(as) tinham o aparelho para o envio das mensagens, uma vez que ele era um recurso que ainda não era acessível a todos e, além disso, sua manutenção com dados móveis era muito cara.

Mas, talvez por sorte, desenvolvi a atividade num momento em que as operadoras de telefonia estavam oferecendo os famosos planos de bônus. Sobre o acesso ao aparelho celular, nem todos(as) os(as) alunos(as) o possuíam, mas permiti que eles pudessem realizar a atividade em dupla e que o envio do *haikai* fosse individual, ao usarem um celular emprestado pelo colega. Isso possibilitou ao(à) aluno(a) o conhecimento do recurso tecnológico utilizado e sua produção autoral no contexto da formação de leitores e produtores de textos em tela.

APRECIANDO NOSSA EMPREITADA

Embora a avaliação fosse processual, ela também se deu a partir de um conjunto de textos capturados dos celulares dos alunos. Foi possível avaliar, positivamente, cada uma das produções a

partir do engajamento, da criatividade, da colaboração nas produções escritas e da autonomia de cada aluno(a) diante das dificuldades vivenciadas, no decorrer das atividades propostas com um recurso tecnológico que, até aquele momento, era visto somente como um meio de entretenimento. Durante todo o desenvolvimento das atividades, estive presente mediando todo o processo e estimulando a leitura e a produção autoral dos(as) alunos(as).

Entre os desafios enfrentados por mim e pelos(as) alunos(as), estavam a proibição da realização da atividade na escola, devido à utilização de celular em sala de aula e à falta de acesso, de alguns(as) alunos(as), a um aparelho celular. Porém, nada disso me impediu de fazer um excelente trabalho.

Nesse cenário, a educação não é apenas uma ação técnica que, pela implementação de determinados procedimentos, realiza objetivos preliminarmente estabelecidos. Ela poderá transcender também do que está instituído por meio da prática de atitudes (trans)disciplinares que considerem as várias manifestações de alunos(as) e professores(as), diante não só de objetivos cognitivos e de interesses políticos, mas também de movimentos atitudinais, vitais e (multi)culturais.

EXPERIÊNCIAS ALCANÇADAS AO LONGO DESSA CAMINHADA

Neste relato de experiência, busquei evidenciar a inserção de recursos tecnológicos móveis no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em práticas de sala de aula. Além disso, foi possível também aos alunos aprender, ensinar, criar, inovar e se descobrirem como autores de suas próprias produções poéticas.

Os(As) alunos(as) descobriram o prazer que a produção literária pode proporcionar a partir de uma escrita móvel, uma vez

que a relação deles(as) com o celular, a partir dessa interação em rede, deixou de ser apenas uma brincadeira, uma prática utilitária, ou mesmo, uma relação de poder quando pensam ter o melhor aparelho celular entre os colegas de sala.

A desobediência à norma escolar de não poder usar o celular foi (re)direcionada para outras possibilidades. A utilização do celular foi permitida para fins pedagógicos e passou a ser uma das possibilidades para despertar o interesse dos alunos nas práticas de leitura e escrita de textos literários “curtos” e significativos.

Essa visão humanizadora da prática de ler e escrever possibilitou diversas transgressões conscientes do ato de registrar, sistematicamente, o que se pensa. A atividade de escrever tornou-se, então, a *Arte de Escrever*, sem medo, sem pressão e sem modelos autoritários, também concretizada com a experiência viva dos próprios alunos, que presentificaram, em suas produções, os processos linguísticos e extra-linguísticos vividos pelo sujeito-autor.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE O TEMA

ALLAN, Luciana Maria. A proibição do celular nas escolas faz sentido? **Porvir**. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porpensar/proibicao-celular-nas-escolas-faz-sentido/20130730>>. Acesso em: 5 mai. 2022.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; PAIXAO, Sérgio Vale da (Orgs.). **Letramentos e tecnologias digitais**: navegando pela sala de aula da educação básica. 1. ed. Recife (PE): Pipa Comunicação, 2018. v. 5. 250p.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; PAIXAO, Sérgio Vale da (Orgs.). **Múltiplos olhares para a educação básica**: gêneros textuais e (multi)letramentos. 1. ed. Recife (PE): Pipa Comunicação, 2019. v. 7. 298p.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; PAIXAO, Sérgio Vale da (Orgs.). **Práticas**

de sala de aula e formação de professores. 1. ed. Recife (PE): Pipa Comunicação, 2020. v. 8. 266p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.

CHARTIER, Roger. **Língua e leituras no mundo digital** (Org.). Os desafios da escrita. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas-SP: Papirus, 2007.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de. CelulArte: possibilidade literária em rede. **txt: leituras transdisciplinares de telas e textos.** Belo Horizonte, ano 4, n. 8, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/depoimento_carlos.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores.** São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-34.

XAVIER, Antônio Carlos. Não podemos ver o celular como inimigo. **Porvir.** 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/nao-podemos-ver-celular-como-inimigo/>>. Acesso em: 5 maio 2022.

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS DE C. H. S. S.

[...] o Professor Carlos deu uma aula de motivação aos presentes. Ele utilizou suas próprias vivências como material de sua fala. A capacidade de inovar do professor é de se admirar, pois com seu exemplo é possível perceber que não há limites para a criatividade, que ela acontece quando se acredita naquilo que defendemos. No caso do professor, as tecnologias são um ponto forte de suas pautas para a educação e uma temática de extrema importância para esses tempos de ensino remoto e o mundo pós-pandemia, onde o debate educacional gira em torno dessas questões tecnológicas. Um outro ponto a ser explorado na fala do Professor Carlos é a importância da autoconfiança, uma característica escassa no meio docente. Para lidarem com essa volta ao ensino presencial, os professores terão que buscar essa autonomia e força dentro de si, a fim de, lidar com os inúmeros desafios que terão pela frente, desde a motivação dos alunos, as evasões e o aumento das desigualdades da aprendizagem. Dessa forma, o uso das tecnologias pode auxiliar nesse processo, e assim, diminuir as distâncias no aprender (Avaliação de M.M.F.P.S do 4º WebEncontro As *relações interativas em sala de aula: o papel dos(as) docentes e dos(as) discentes frente uma prática didática inovadora*, C. H. S. S. 27 de outubro, de 2021).

ENTRE(LINHAS) DAS BONITEZAS APRENDIDAS DE C. H. S. S.

[...] A prática inovadora do professor Carlos Alexandre provoca o protagonismo dos estudantes. E as discussões acerca do trabalho da docência nos levaram ao entendimento de que se trata de um trabalho político e que precisamos conquistar os espaços para que as situações pedagógicas sejam aceitas com menos espanto (Avaliação de M.M.F.P.S da 4º WebEncontro As *relações interativas em sala de aula: o papel dos(as) docentes e dos(as) discentes frente uma prática didática inovadora*, C. H. S. S. 27 de outubro, de 2021).



Capítulo 10

Carta da Profa. Márcia Ambrósio: as bonitezas das aprendizagens docentes e discentes

Márcia Ambrósio

*Doutora em Educação pela
Universidade Federal de Minas Gerais
Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)*

PREZADAS(OS) CURSISTAS E LEITORES(AS):

Cumprimento-as(os) com o sentimento de ter feito, junto à equipe polidocente, um rico trabalho na disciplina Tendências da Pesquisa em Educação, detalhados no Capítulo 1 desta obra. Vejam quantos relevantes assuntos debatemos e que estão sintetizados em seguida! Os assuntos e temas são estes:

- Conte-me sua história!
- As bonitezas da docência, seu saber e sua pesquisa.
- Saber, conhecer, avaliar, por quê?
- Conhecimento científico, formação e identidade do professor.
- Vidas de professoras e as múltiplas linguagens.

- A pesquisa bibliográfica e a experiência docente como partes da atividade científica.
- Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal.
- O TCC e a redação de trabalhos acadêmico-científicos.
- A monografia e a redação de trabalhos acadêmico-científicos.
- Abordagem qualitativa e etnografia.
- Entre inquietações e quietude nas cartas, a pesquisa.

No interstício do desenvolvimento da disciplina supracitada, desenvolvemos um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Hospitalidade docente* e realizamos, também, a Aula Inaugural em ambos os municípios de Santa Cruz do Escalvado e Rio Doce. Durante a Weboficina sobre a plataforma Moodle,⁵⁹ os(as) cursistas tiveram contato com a proposta do curso e foram orientados para o adequado uso dos itens propostos, à medida em que trabalhavam com os seguintes conteúdos:

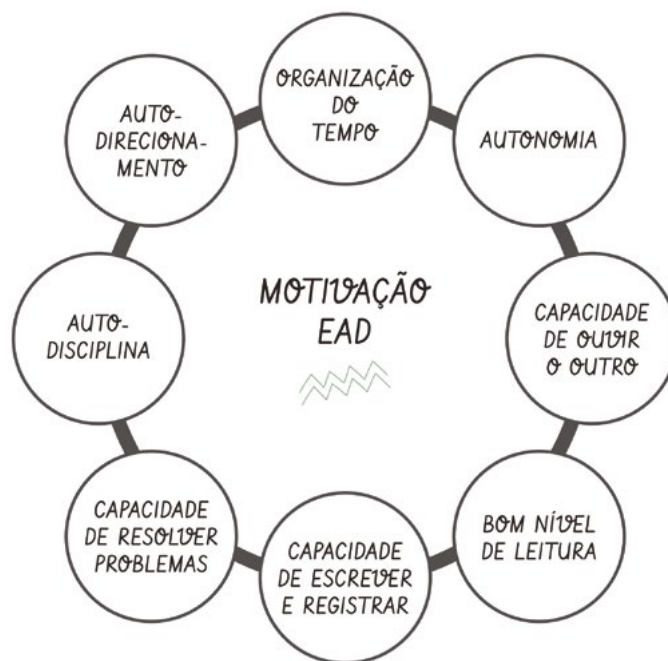
- Introdução à Plataforma Moodle.
- Configurações básicas de uma sala virtual (primeiro acesso, a estrutura de uma sala virtual, perfil de usuário, os recursos básicos que a Plataforma oferece tais como fórum, tarefa e envio de arquivo etc.).
- Apresentação e vivência de alguns recursos que poderão ser utilizados pelo(a) docente na Moodle, como forma a garantir

59 Nossos convidados, para ministrarem a Weboficina, foram: Professor Jorge Luís Costa (DEETE/UFOP) e Professor André Felipe Pinto Duarte (DEETE/UFOP), com a colaboração dos técnicos colaboradores: Meire de Castro e Guilherme José Anselmo Moreira (suporte tecnológico, informático do ambiente Moodle); Gilberto Correa Mota e Roger Davison Bonoto (Webconferência).

maior dinamismo para a aprendizagem dos alunos, especialmente livros, glossários, wikis, webinar, dentre outros.

Antes de trabalhar com o conteúdo da disciplina, abordamos, também, assuntos relacionados com a Educação a distância e as atitudes motivadoras que os(as) cursistas precisam desenvolver para um bom aproveitamento do curso, tais como: a autonomia, organização do tempo, capacidade de ouvir outras pessoas, bom nível de leitura, capacidade de escrever e sistematizar os conhecimentos adquiridos, de resolver problemas, ter autodisciplina, autodirecionamento etc., conforme mostra a Figura 1 em seguida.

Figura 1 – Organograma com as atitudes motivadoras e necessárias para um bom desempenho dos estudantes, no ensino a distância



Fonte: Adaptação da organizadora da obra às orientações de Ropoli, 2007.

Apontamos também que esta modalidade de ensino não é entendida por nós como sinônimo de cursos que oferecem facilidades no processo educativo e que têm baixa qualidade de ensino. Trabalhamos noutra via. Nosso curso exige do(a) estudante a mesma dedicação de um curso presencial, com a diferença de que, na EAD, o automonitoramento, pelos (as) estudantes, de suas próprias aprendizagens, assume a centralidade no processo educativo, e a equipe polidocente é gestora e mediadora desse processo.

É desejável, acima de tudo, que o aluno se sinta motivado para estudar em um curso oferecido na modalidade a distância. Além de motivação, é recomendável que o aluno saiba gerenciar o seu tempo, tenha autodirecionamento, possua um bom nível de leitura, seja capaz de “ouvir” o outro no meio virtual, tenha capacidade para resolver problemas, tenha disciplina e autonomia e, também a convicção do que quer e sente prazer em aprender. Isso significa mudança de comportamento e, como toda mudança, no início pode parecer estranha, mas, com dedicação, ela poderá trazer novos caminhos, novas oportunidades (ROPOLI, 2007, p. 47).

Compactuamos com a autora citada, e nosso processo didático vai ao encontro das suas proposições, sendo formativo, a serviço das diferentes aprendizagens e por meio de variados instrumentos de avaliação. Nossa postura e a dos(as) tutores(as) estão atreladas ao processo e ao produto de nossas ações, nos quais o registro dos saberes aprendidos reflete nossa concepção de educação, nosso modo de ser e de nos fazer professores (as).

Durante o desenvolvimento do curso os(as) estudantes vão sendo, constantemente, convidados ao debate. A organização dos nossos fóruns de debates, das atividades de aprendizagem e a proposta do trabalho final são exemplos de como trabalhar situações pedagógicas de forma transdisciplinar. Nosso planejamento é sistemático, dinâmico e flexível. Neste sentido, as atividades de ensino são importantes instrumentos de mediação pedagógica, de conhecimento e de avaliação como forma de verificação de aprendizagem, e são, verdadeiramente,

uma prática ameaçadora e autoritária. Lembramos que os(as) cursistas que não participam, de forma contínua e processual, das ações de aprendizagens desta disciplina e, também, de outras, acabam por comprometer a sua permanência no curso.

Quantas aprendizagens! Quantas inquietações!

Produzimos a disciplina *Tendências da Pesquisa em Educação* e no seu entremeio, a sistematização do Webinário de Pesquisa em Educação (2021), as ações extensionistas do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada (2022); e, ainda, nossos Webinários, Webprosas, aulas presenciais, orientações e monitoramento das aprendizagens, dentre outras atividades. Todas estas foram realizadas com a colaboração da equipe polidocente, dos(as) estagiários, dos monitores(as) de extensão, docentes convidados(as), secretária do curso e equipe administrativa (2022).

As produções postadas nos fóruns, os trabalhos realizados, as várias mensagens que recebi (recebemos), as autoavaliações/avaliações dos(as) cursistas já postadas na sala virtual do 1º Webinário *Vidas de Professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo* avaliando aspectos desta disciplina e se autoavaliando, revelaram que a relação professora/aluno foi sendo estabelecida de diferentes formas e que os/as estudantes vão se posicionando, de forma interativa, no ambiente virtual de aprendizagem.

Percebemos que alguns(algumas) cursistas avaliam a dificuldade em manusear as TDICs, mas, mesmo assim, apontam como positiva a forma como se dispõem a entrar em contato com as informações disponíveis na plataforma e com algumas transcritas no fim do texto. Nesse sentido, percebo que ainda temos um bom caminho para estabelecermos, de fato, o que Valente(2010) define como Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA)⁶⁰.


60 Ver Valente (2010, p. 323) para ter acesso ao conceito de Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA).

A TECITURA DA DISCIPLINA TENDÊNCIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Começamos a disciplina de Tendências da Pesquisa em Educação com o desafio de participar do fórum intitulado *Conta-me sua história*. Esta foi uma das ações de aprendizagem que se compõem, de uma forma carinhosa, com a escuta das experiências docentes e que, por isso, foram muito ricas, emocionantes, acolhedoras e humanas. Toda esta ação trouxe paz e estimulou afetos. Podemos dizer que foram oferendas literárias, artísticas e pedagógicas postas na cena virtual do Fórum. Ao ler os memoriais de vocês, que foram registrados em um livro intitulado *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento* (AMBRÓSIO & PIMENTA, 2023), choramos, rimos, refletimos, aprendemos, esvaziamos medos, renovamos nossas esperanças. Estão todas, todos e todes cursistas de parabéns!

No Fórum nomeado de *Saber, conhecer, avaliar, por quê?*, vocês foram convidados a pensar sobre pesquisa, aprendizagem, avaliação como ações humanas que precisam ser, constantemente, revisitadas, reavaliadas. Em um primeiro momento, vocês leram o texto de Bambira *apud* Ambrósio (2015), intitulado *Saber, Conhecer, Avaliar, por quê?*, sintetizado abaixo:

Trata-se da história de uma menina chamada de Maria Márcia que, ao participar de um do ritual tradicional de elaboração do peixe na Semana Santa, observou que sua mãe cortava a cabeça e o rabo do peixe, questionou-a sobre o porquê de fazer isso. A mãe respondeu que não sabia, que tinha aprendido assim e sempre fazia da mesma forma, orientando-a a questionar a avó dela. A avó informou que não sabia, também. A garotinha precisou recorrer à bisavó, Dona Maria, que, espantada com a pergunta tão inusitada, respondeu-lhe. – “É por que na minha época, não existiam tabuleiros grandes que coubessem o peixe inteiro e, por isso, era necessário cortar-lhe a cabeça e o rabo, antes de colocar para assar.”



Dona Maria criou a receita, sabia e conhecia a necessidade de cortar a cabeça e o rabo do peixe. Mas, ao transmitir a receita para a filha e esta para a neta, sem questionarem o motivo do corte, apenas reproduziram um ensinamento que elas sabiam – Saber inconsciente – ou seja, sabiam, mas não conheciam por que sabiam. O questionamento, na história narrada, conduziu à busca de informações, propôs novos significados e novas perspectivas frente ao que se pretendia aprender. Uma atitude passiva na relação com o conhecimento, implica somente transmissão de conceitos e fatos, como ocorreu até um determinado momento da História (durante três gerações), que muitas vezes serão reproduzidos sem a compreensão dos porquês. Para conhecer é necessário ter atitudes de inquietudes, como fez Maria Márcia – aprender a perguntar e investigar. Vimos que as experiências podem ser enriquecidas à medida em que são permeadas de sentidos e significados, sendo constantemente aprimorados. No caso do conhecimento escolar, o processo avaliativo deve servir de instrumento para a compreensão dos conceitos, atitudes, procedimentos se fazem necessários em cada contexto de aprendizagem.

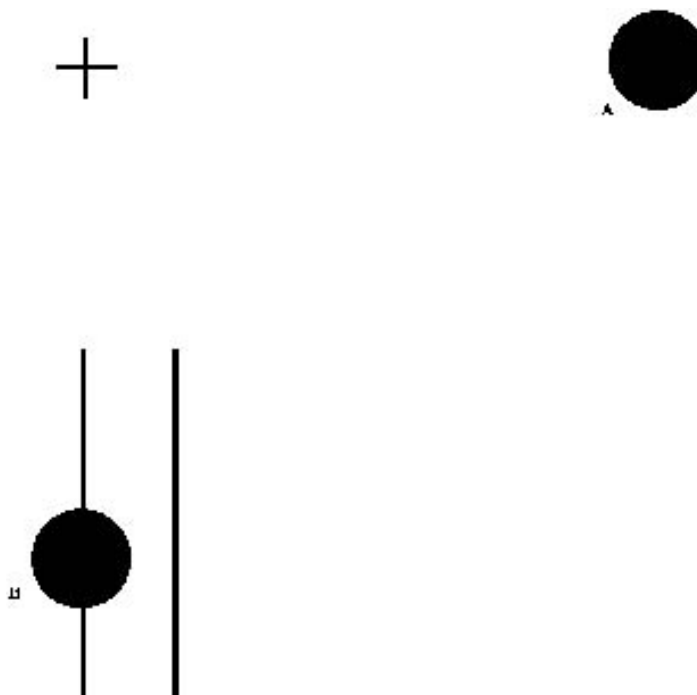
Ao pesquisador cabe compreender, buscar os porquês, as causas das perguntas que o mundo da educação nos está propondo. E aqui vem o segundo apelo que mencionei, apelo à AÇÃO: compreender para AGIR. Diante das respostas que o mundo está dando diante do que é, diante da compreensão, pela pesquisa, do por que é assim, levanta-se o apelo à AÇÃO. Primeiro, a compreensão, pela pesquisa; Segundo, a ação, que a pesquisa motiva, demanda, mesmo exige e, sobretudo, orienta – a ação para transformar (SOARES, 2015, p. 4).

Trazemos mais um excerto da Laureada Magda Soares que vai ao encontro da ideia central da história do peixe e da Maria Márcia, uma menina questionadora - num contexto de aprendizagem centrado na busca dos porquês, gestando a compreensão por meio de um ciclo reflexivo, capaz de gerar sentidos, significados e uma ação transformadora para os(as) aprendentes. Desta forma, podemos destacar que por si só, a experiência, nem sempre, leva a novos aprendizados.


Num segundo momento, do Fórum 1, vocês foram estimulados a fazer a surpreendente *experiência do ponto cego*, que foi proposta e analisada por importantes pesquisadores(as) da cognição humana, nas primeiras páginas da obra intitulada *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, de Maturana & Varela (2001, p. 23), conforme excerto na Figura 2, expresso a seguir:

[...] Cubra o seu olho esquerdo e olhe fixamente para a cruz na figura 1, segurando a página a uma distância de cerca de 40 cm. De repente, você observará que o círculo negro desapareceu. Experimente depois girar a página de modo que o ponto preto cortado pela linha reta, fique no lugar antes ocupado pelo primeiro círculo. Faça esta experiência e veja o que acontece (de MATURANA & VARELA (2001, p. 23).

Figura 2 – A experiência do Ponto Cego



Fonte: Maturana & Varela (2001, p. 22- 25 *passim*).



Os autores explicam que, ao fazermos a experiência acima, certificamo-nos de que na posição em que o círculo preto se encontra, o olho não consegue vê-lo. Sendo assim, qualquer objeto que lá estivesse não seria visto, pois a imagem atinge um lugar da retina de onde sai o nervo óptico, que não tem sensibilidade à luz. Desta forma, não vemos o ponto preto da imagem à direita (ponto A) – que é o chamado “ ponto cego”. Da mesma maneira, ao girarmos a página, colocando o ponto cortado pela linha na mesma posição em que estava, originalmente, o círculo preto, veremos apenas a reta e onde devia estar o ponto, ou seja, aparece a continuação da reta, e desaparece o ponto preto. Entretanto, ele sempre esteve lá. Tal experiência revela que não vemos que não vemos, ou seja, nossas observações são menos sólidas do que parecem. Dito de outra forma, há sempre um ponto que os nossos olhos não veem e a nossa percepção corrente do mundo não se dá conta dessa descontinuidade da visão. Os neurocientistas chilenos explicam que estamos acostumados a pensar que os nossos olhos veem tudo à nossa volta, sem qualquer falha, o que não é verdade. Para Melo (2004, p.100), é impossível separar a nossa capacidade de observar e comunicar nossas observações da experiência concreta de fazer coisas e interagir com outras pessoas.

Todos nós observamos o que, juntos, aprendemos a observar. Por esta razão, a nossa experiência tende a aparecer com a força do óbvio e do inquestionável. Daí a importância da reflexão. Refletir sobre alguma coisa que acreditamos saber é nos perguntarmos como conhecemos aquilo que dizemos conhecer. Esta atitude, tão importante na vida cotidiana, base para o reconhecimento de que as nossas certezas são vulneráveis e devem ser justificadas, também é fundamental para uma correta apreciação do empreendimento científico. A pesquisa baseia-se na observação e no cuidadoso treinamento deste observador profissional _o cientista. Mas é a reflexão que introduz a dúvida sobre a realidade do que estamos apenas acostumados a ver e faz da Ciência uma aventura de permanente recriação do mundo, na qual estamos todos chamados a participar.

Matura e Varela (2001) e Melo (2004) nos ajudam a dissociar dois termos que, nem sempre, andam juntos: observação e reflexão. Ademais, destacam a importância da rigorosidade na sistematização do ensino e da pesquisa. Tal perspectiva vai ao encontro das reflexões de Teixeira (2017;2021), e seria traduzida, sinteticamente, na frase: “o pesquisador precisa desenvolver as atitudes de quietar-se, inquietar-se e indagar-se”.

Jacques Rousseau, no século XVII, já descrevia a importância do olhar e, ao mesmo tempo, dos cuidados que o homem deve ter para não se deixar levar pela extensão do olhar, sem que, para isso, tivesse outras referências. Em sequência ao texto acima transcrito, o autor diz que uma forma de minimizar os erros que a visão pode cometer seria “[...] subordinar o órgão visual ao tátil e reprimindo, por assim dizendo, a impetuosidade do primeiro sentido pelo movimento lento e ordenado do segundo” (ROUSSEAU, 1999;152). Outrossim, o autor completa dizendo que, ao desenvolver o conjunto de sentidos ao máximo, o ser humano adquire a capacidade de bem julgar.

No vídeo *Aprender a aprender*⁶¹, o personagem (mestre) que mediu a aprendizagem do seu aprendiz na construção do conhecimento, no monitoramento, permitiu os “erros”, sem apresentar um modelo correto e/ou repreender. Mediou os conflitos cognitivos do aprendiz, permitindo-lhe a autoconfiança, atitude necessária para consolidar novas aprendizagens. O mestre confiou no potencial do(a) aprendiz, a ponto de ele(a) conseguir aperfeiçoar e corrigir os seus “erros”, o que deve ocorrer nas propostas de ensino/aprendizagem, de avaliação escolares, nas experiências das pesquisas etc..

Com os textos disponíveis nas salas de aprendizagens, mostramos que a pesquisa em educação pode ser narrada por meio das experiências, dos objetos educativos, disponíveis nas escolas (nas cenas escolares), das experiências de ensino e das narrativas de pesquisa.

61 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl

MONITORAMENTO DO TCC - PLATAFORMAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SEMINÁRIO DE PESQUISA

Para o processo de acompanhamento geral do TCC, a coordenação do curso disponibiliza duas plataformas de Metacurso – *Letramento acadêmico* e *Orientação para pesquisa/escrita do TCC – Seminário de Pesquisa* –, por meio da autogestão dos(as) cursista(s).

Estas plataformas são abertas após a finalização da primeira disciplina *Tendências da pesquisa em Educação*, ficando disponíveis, com as reorganizações necessárias, até a finalização dos TCCs, as quais são acompanhadas pela coordenação do curso, por tutores(as) e um(a) bolsista, caso haja disponibilidade de bolsa.

Também são realizadas, durante o curso, as oficinas sobre letramento acadêmico (CORRÊA, 2017) e pesquisa em educação, ambas presenciais nos municípios⁶² de Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado, locais em que o curso é oferecido com o objetivo de subsidiar o aluno do curso de especialização na produção de seu trabalho acadêmico-científico final. Durante a realização das oficinas, o(a) cursista trabalhará com estratégias de leitura de textos científicos, organização das informações e produção de um texto científico, e, também, com estratégias/procedimentos de pesquisa, ações necessárias na organização do TCC.

No processo de elaboração dos textos, os problemas vão surgindo e vamos (re)dimensionando nossas ações coletivas em prol da formação de nossos(as) estudantes. A escrita de um TCC não é um trabalho simples, e o objetivo de implantarmos estas plataformas é contribuir, sistemática e significativamente, para o acolhimento da diversidade dos projetos de pesquisa que receberemos, na unicidade dos objetivos acadêmicos.

62 Quando o Curso é ofertado pela UAB, os encontros presenciais ocorrem nos Polos de Apoio Presencial (PAP), dos municípios selecionados.

As ações planejadas visam promover produções mais qualificadas na escrita dos trabalhos finais e, por conseguinte, a escrita de um trabalho acadêmico bem elaborado, com possibilidade de futuras publicações dos produtos e a divulgação do conhecimento produzido em artigos para seminários e congressos, periódicos, livros, cadernos didáticos etc..

A seguir, destaco algumas avaliações do nosso trabalho que foram geradas a partir da orientação disponível na Plataforma virtual do 1º *Webinário e Seminário Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo* –, nos dias 27 a 30 de junho de 2022 (atividades virtuais) e 2 de julho de 2022, respectivamente.

Sintetize, a partir das questões seguintes, sua autoavaliação/avaliação de participação no 1º Webinário/Seminário:

- a. Avalie seu desempenho no Webinário, considerando sua aprendizagem, a qualidade da sua participação, sua contribuição no chat etc..
- b. Avalie se o 1º Webinário “*Vidas de Professores(as)*” colaborou para que se desenvolvessem as quatro linhas fundamentais do processo de conhecimento, conforme as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, organizada por Delors (2012), citadas a seguir:
 1. Aprender a conhecer – assimilar conhecimentos científicos e culturais, gerais e específicos, que se completarão e se atualizarão ao longo de toda a vida.
 2. Aprender a fazer – ter ciência de procedimentos que ajudem a afrontar as dificuldades que se apresentem na vida e na profissão.
 3. Aprender a conviver – desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade.
 4. Aprender a ser – atuar com autonomia, juízo e responsabilidade pessoal.

Comente as contribuições do Webinário para sua formação profissional, tendo em vista as quatro linhas do processo de conhecimento, relacionadas anteriormente. (Questão disponibilizada na Plataforma Moodle e elaborada pela Professora Márcia Ambrósio – Disciplina Tendências da Pesquisa em Educação, em 27 de junho de 2022).

A partir das orientações acima, (os)as cursistas fizeram o *feedback* do webevento. Seguem os excertos avaliativos selecionados entre 50 respostas, as quais foram postadas na plataforma Moodle.

M.S. refletiu assim:

[...] no decorrer desses dias, acredito que os ensinamentos e as experiências me tornaram um ser humano mais completo e ciente das mudanças a serem realizadas e da importância de assumir o papel de transformador na educação [...].

O aumento dos saberes permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia e a capacidade de discernir.

Aprender a conhecer e aprender a fazer estão, em larga medida, indissociáveis. No entanto, a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, sem dúvida, tal aprendizado representa um dos maiores desafios da atualidade. O mundo atual está repleto de violência, em oposição à esperança que alguns têm no progresso da humanidade.

Aprender a ser, pois a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, quanto no espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo ser humano deve receber uma educação que lhe dê ferramentas para o despertar seu pensamento crítico e autônomo, assim como para formular seus juízos de valor e ser autônomo intelectualmente.

Mais do que nunca, quanto à educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, ao discernimento, aos sentimentos

e à imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seus próprios destinos (Resposta da Cursista M.S. em 5 de julho de 2022 - Plataforma Moodle – UFOP).

M.S.B pontuou:

A participação no 1º *Webinário Vida de professores* foi muito importante, aprendi muito sobre conceito de multiculturalismo, diversidade e pluralidade. Tive ciência do que sei, conheci novas práticas e procedimentos que me ajudarão muito, a curto e a longo prazo. Concluí que o conhecimento deve ser usado para ser aplicado de maneira que a convivência, a e o respeito às diferenças sejam constantes em qualquer lugar. Levarei comigo que ser professora é um desafio que deve ser realizado com autonomia e responsabilidade. para que tenha sempre resultados positivos. (Avaliação da Cursista M.S.B., em 5/06/2022 – Plataforma Moodle – UFOP).

K.S.M avaliou o curso assim:

Os dias foram de muita aprendizagem, pude receber informações necessárias para minha formação e também enriquecer o meu currículo na área educacional, pois foi gratificante entender e conhecer conceitos acerca de projetos de pesquisa, e saber que ainda preciso realizar aprofundamento neste campo. O *Webinário de professores* me proporcionou conhecimentos sobre pesquisa e coleta de dados, com as quais pude aprender e entender que a área educacional abrange diferentes métodos, e que qualquer metodologia pode ser utilizada como pesquisa, lembrando-me da necessidade de romper preconceitos. Para elaborar um projeto, o pesquisador necessita de planejamento e estar em constante atualização da demanda social e educativa. O pesquisador tem sua identidade individual e multicultural, então ele não é neutro, toda pesquisa parte de um problema, ela deve ser algo que instigue o pesquisador, para que ele assim se sinta interessado em coletar dados e realizar a pesquisa com satisfação. O campo educacional tem pluralidade de conhecimentos, o campo de pesquisa deve abranger histórias de vida, pois conhecer vidas é enriquecer nossa diversidade. Em relação às quatro linhas fundamentais do processo de conhecimento, o aprender a conhecer é a construção do conhecimento que recebi durante os dias de *Webinário*; aprender a fazer, mostrar a

coragem de correr riscos, de errar na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos. E, finalmente, aprendermos a ser, isto seria o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de realizar, pois assim atuamos com autonomia, juízo e responsabilidade pessoal. (Avaliação da Cursista K.M.S, 5/06/2022, Plataforma Moodle – UFOP).

V.M.S disse:

Os temas trabalhados no Webinário são, além de esclarecedores, uma ampliação dos saberes do educador, que fomenta e instiga o aluno em sala de aula. Os tópicos levantados nos ajudam não apenas a ensinar os conteúdos em sala, como também abrem os nossos olhos para as metodologias direcionadas ao aprender, mostram como devemos nos preparar para absorvermos o máximo de conhecimento e como poderemos utilizá-lo no processo de aprendizagem, colocando o aluno como protagonista desse universo que antecede sua atuação no mundo. (Avaliação da Cursista V.M.S, em 5/06/2022, Plataforma Moodle – UFOP).

S.N.S.G. destaca o seguinte:

As contribuições para minha vida profissional me fizeram refletir que é preciso estarmos sempre em busca de novos conhecimentos para aplicarmos no dia a dia. É preciso estarmos sempre refazendo os nossos planejamentos para que haja um bom resultado no trabalho. É necessário conhecermos a história e o modo de vida dos outros para que a convivência seja harmoniosa. É preciso agir com autonomia, sermos autênticos, conduzimos nossas ações com responsabilidade. Avaliação da Cursista S.N.S.G, em 16/06/2022, Plataforma Moodle – UFOP).

M.J.A agradece assim:

Este webinário desenvolveu, em mim, uma grande vontade de buscar mais, incentivando-me ao questionamento, à medida que assistia às aulas, lia os textos maravilhosos, percebia claramente que se paro, perco muitas oportunidades de conquistas. Gostoso voltar a ser criança com a músicas, danças, histórias, maravilhoso abrir minha mente para um horizonte vasto de buscas, de conhecimento! Não estou sozinha, me vejo cercada de pessoas com grandes experiências aumentando minha bagagem cultural.

Quem não busca, não questiona não vê além, acredita naquilo que ouve, naquilo que lê. Sinto-me incentivada, encorajada a seguir em frente, ir muito além do que eu imaginaria. Avaliação da Cursista M. J. A, em 14/06/2022, Plataforma Moodle – UFOP).

Os excertos das Cursistas M.S., M.S.B, K.M.S, V.M.S, S.N.S.G, M.J.A, selecionados e destacados acima, revelam diferentes reflexões que pontuamos a seguir:

1. a capacidade das professoras de refletirem sobre si mesmas e sobre seu ofício.
2. a importância de conhecer as tipologias das aprendizagens, de planejar novas práticas, novos procedimentos, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas oferecidas na/para a educação básica pública.
3. a compreensão das estratégias de pesquisa usadas como suportes para a investigação em educação, instrumentalizando o(a) cursista na produção de seu trabalho acadêmico-científico final.
4. a relevância de traçar estratégias de leitura, organização e produção de textos científicos, e, também, de elaborarem as estratégias/procedimentos de pesquisa.
5. a importância da relação pedagógica de interestruturação do conhecimento que, segundo Dalben (1998) e Not (1981), se consolida por meio de uma interrelação permanente - professor/ aluno/conhecimento.

As avaliações selecionadas permitem perceber a capacidade dos(as) cursistas (que já são professores) de refletirem sobre si mesmos(as), transformando-se e trazendo contribuições ricas não só para os fóruns, como também para a elaboração de seus memoriais, e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Nossos(as) cursistas são incentivados(as) a construir seus próprios textos, seus próprios roteiros, a escreverem e elaborarem seus textos/suas atividades, minimizando as ações reprodutivas, que aparecem, constantemente, no processo pedagógico, quando naturalizamos a docência.

Todas as ações formativas da disciplina e do curso visam estimular os(as) cursistas a serem autores(as) da/na prática pedagógica, a produzirem suas atividades de ensinar, aprender e avaliar de forma democrática, participativa. Por outro lado, sabemos dos desafios atuais para desenvolvermos, adequadamente, as quatro linhas fundamentais do processo de conhecimento, conforme indicado por Delors (2012) nas diretrizes da Organização das Nações Unidas para a educação no mundo, descritas na questão para análise, a qual foi proposta aos(às) cursistas. Neste contexto, nossa responsabilidade é grande.

Neste sentido, deixamos algumas orientações:

- Busque, no exercício de sua docência, em qualquer nível e modalidade, ser um(a) professor(a) protagonista, que estimula, portanto, o protagonismo dos estudantes.
- Oxigene sua prática pedagógica por intermédio de novas metodologias, recursos e ferramentas didáticas.
- Altere a relação com tempo, espaço e conhecimento escolar – da forma linear, rígida, colonial, para uma nova relação cíclica, aberta, decolonial e inclusiva.

Esperamos, ainda, que a disciplina, esta obra, as outras plataformas de trabalho e nossas ações presenciais deem suporte para que os (as) cursistas aprendam bem sobre a postura de um professor pesquisador e saibam usar, adequadamente, as metodologias e estratégias de pesquisa como suportes para a investigação em Educação que irão realizar por meio de seus TCCs. Na investigação dos processos educativos presentes na realidade da escola e nas práticas dos

sujeitos sociais aluno(as), professores(as), pais etc.) e das dimensões políticas presentes no contexto educacional etc., (os)as cursistas serão colaboradores ao revelarem nossas práticas pedagógicas como alternativas possíveis para melhorarem sua atuação como docentes e, também, darem subsídios para a reflexão de outros(as) docentes.

Queremos contar com seu compromisso, dedicação e empenho, por isso, desejamo-lhe sucesso. Tenha coragem e seja persistente diante da necessidade permanente de aprender e anunciar diferentes possibilidades formativas para o desenvolvimento docente.

Com afeto,

Márcia Ambrósio

Professora Associada no Departamento de Educação e Tecnologias (UFOP)

Professora da disciplina Tendências da Pesquisa em Educação (DEETE/UFOP)

Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas (DEETE/UFOP)

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **A avaliação, os registros escolares: resignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes.** Petrópolis: Vozes, 2015 (p. 41 a 45).

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando.. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MATURANA, R. H e VARELA A. **Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez: São Paulo: Palas Athenas,2001.

MELO, Manuel Palácios da Cunha. Observar, comparar e medir. *In*: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura Vasques de. (Orgas.). **Veredas**: formação superior de professores. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. Módulo 5, V.1 - Unidade 1.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues (2010) **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio**: memórias docente e discente. 2010. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87YPQC>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues (2004). **A relação registro no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora**. Dissertação (mestrado). Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IOMS-677HAY>. Acesso em: 01 de mar.de 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Educação a distância**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf. Acesso em: 24.02.2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. São Paulo, Martins Fontes, 1999. [Trad. de R.L. Ferreira].


SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Palavras da laureada Magda Soares** (2015). Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PalavrasdalaureadaMagdaSoares.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2022.



5a

Parte



Na quinta parte da obra, composta pelo Capítulo 11, apresentamos um Guiafólio do 1º Webinário de Pesquisa em Educação (2021) que abrem o leque para novos debates acrescidos aos temas que entre(laçam) o ensino, a pesquisa e a extensão, *arrematando os fios* em forma de resumos, *links*, com *QR Code* das Webconferências e dos *Podcasts* que já foram publicados no canal do You Tube e *Spotify* do Programa de Extensão “Pedagogia diferenciada: práticas inovadoras de ensino, pesquisa e extensão” – nos anos de 2022 a 2027.

Nosso objetivo foi possibilitar ricas reflexões acerca da pesquisa qualitativa em educação, no intuito de ajudar nossos(as) estudantes na escrita de um TCC, e contribuir, sistemática e significativamente, para o acolhimento da diversidade dos projetos de pesquisa, promover processos e produtos mais qualificados dos textos acadêmicos, em diferentes formatos, com vistas à futura publicação e divulgação do conhecimento por meio de artigos, livros, cadernos didáticos, documentos em audiovisual etc..



Capítulo 11

Guiafólio do Webinário de pesquisa em educação

Márcia Ambrósio

Doutora em Educação pela UFMG

Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona

Professora Associada no Departamento
de Educação e Tecnologias (UFOP)

Nesta quinta parte da obra, apresentamos um *Guiafólio do 1º Webinário de Pesquisa em Educação*. Destacamos o fato de que o conceito *Guiafólio* está sendo usado com base nos significados correlatos a *portfólio* e *webfólio*, definidos por Ambrósio (2013, 2021), que usa o termo *webfólio* como uma espécie de teia e um conjunto de textos produzidos e disponibilizados, de diferentes formas, em ambientes virtuais na *web*. E a autora, em outra obra de sua autoria, define *webfólio* e *portfólio* assim:

[...]usa o termo *webfólio*, que seria uma espécie de teia e um conjunto de textos produzidos e disponibilizados, de diferentes formas, em ambientes virtuais na *web*". E define noutra obra: [...] "o termo *webfólio*, temos *web* (abreviação de *world wide web*, também conhecida pela sigla *www*), que faz referência ao sistema de documentos em hipermídia disponíveis na rede mundial de computadores (*internet*). Assim, *web* significa "teia" de textos e outros materiais produzidos e disponibilizados de diferentes formas em ambientes virtuais (de aprendizagem ou

não). De modo simplificado e análogo, *webfólio* é um portfólio em ambientes virtuais”. (AMBRÓSIO, 2018, p. 694)

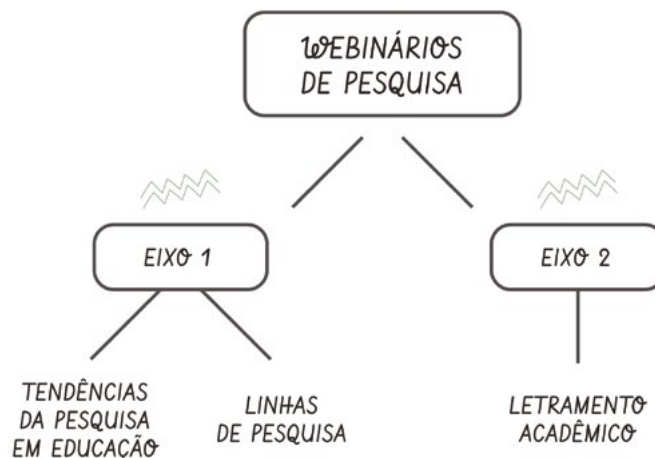
Este Guiafólio reúne a síntese das Webconferências, os nomes dos(as) convidados(as) e mediadores(as), os *links* das gravações, o CR Codes das *Playlists* de 2021, do Programa de Extensão em Pedagogia Diferenciada do ano de 2022 e do *Podcast* do referido Programa. Trazemos, também, para este Guia, as vozes avaliativas dos cursistas em texto que intitulamos de *Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas*. Estas ações são realizadas pela Pró-Reitoria de Extensão e pelo Departamento de Educação e Tecnologias, do CEAD/UFOP, e por meio de seus cursos - Práticas Pedagógicas (especialização), de Licenciatura em Pedagogia(EAD), em parceria interinstitucional com o Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Grupo de Estudos Multicultrais da UFRJ, da Rede interinstitucional de ações coletivas – RIA , no intuito de debater as seguintes temáticas ligadas à pesquisa em Educação:

1. abordagem qualitativa na pesquisa em Educação;
2. pensamentos, inquietações e quietude na pesquisa;
3. conhecimento científico, pesquisa participativa, pesquisa-ação, formação e identidade docentes;
4. instrumentos de pesquisa qualitativa;
5. das narrativas do ensino e das aprendizagens às narrativas produtoras de conhecimento;
6. os trabalhos acadêmico-científicos finais como uma produção audiovisual; e
7. escre(vidas) docentes: análises de diferentes textos dissertativos – especialização, mestrado e doutorado.

No entremeio das *web-discussões*, o debate sobre letramento acadêmico ganhou centralidade para abordar a leitura, a escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e, também, dos modos de produzir textos acadêmicos e científicos. Destarte, as Webconferências temáticas e as salas virtuais foram planejadas para o Curso de Práticas Pedagógicas com os focos temáticos listados em seguida e apresentados na Figura 1:

- Foco 1: Tendências da Pesquisa em Educação;
- Foco 2: Letramento Acadêmico;
- Foco 3: Linhas de Pesquisa.

Figura 1 – Organograma dos focos temáticos do Webinário de Pesquisa em Educação



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas da UFOP.

Para dinamizar a *webprosa* acadêmica, diferentes temáticas, ligadas às variadas linhas de pesquisa, são colocadas em *webcena*:

- como aprendem os(as) docentes - trânsitos entre cartografias, experiências, corporeidades e afetos;
- etnociências e etnomatemática no contexto social;
- ações afirmativas e políticas educacionais: racismo em discussão;
- relação entre escola, desigualdades e resistências;
- escolas inovadoras e as novas relações com a gestão da aula, do tempo/espço do conhecimento e das aprendizagens.

A sistematização dos registros considerados relevantes por nós são uma prova consistente de um trabalho de formação docente de qualidade que estamos, aos poucos, consolidando. Um trabalho de desenvolvimento profissional tecido por várias mãos, por meio de diferentes vozes, que foi iniciado com quinze Webconferências, com mais de vinte cinco convidados(as) brasileiros(as) e de outros países, com ações estendidas, em 2022, para o Programa de extensão *Pedagogia Diferenciada*, até o ano de 2027. As atividades desenvolvidas no programa têm estimulado a autogestão da própria docência, a partir do conceito de Zeichner (1993), que caracteriza um professor reflexivo como aquele que reconhece a riqueza da própria experiência.

Os debates que estamos fazendo têm sido usados como referência para a escrita de trabalhos de conclusão de curso de Graduação, ou de Pós-Graduações, por meio de dissertações e teses. Esta não é uma ação simples, e nossas Webconferências têm como objetivo também contribuir, sistemática e significativamente, para o acolhimento da diversidade dos projetos de pesquisa, promover processos e produtos mais qualificados dos textos acadêmicos, em diferentes formatos, com vistas à futura publicação e divulgação do conhecimento por meio de artigos, livros, cadernos didáticos, documentos em audiovisual etc. .

NOSSOS OBJETIVOS SÃO OS SEGUINTE:

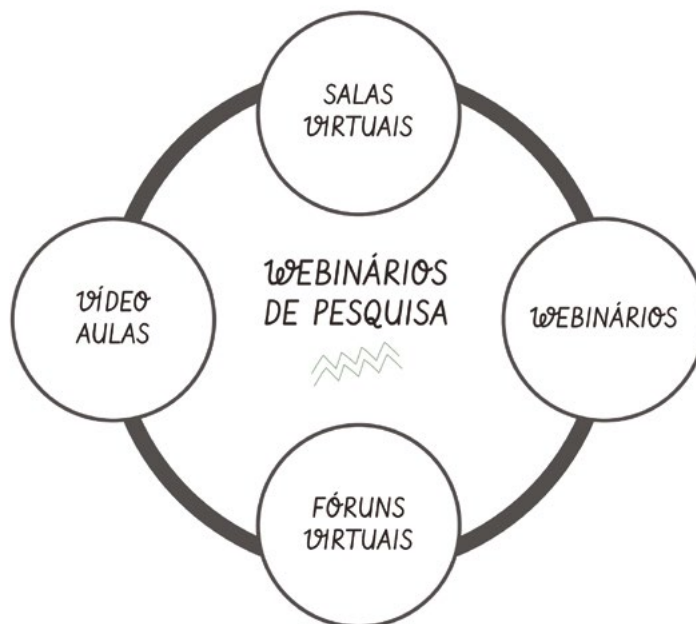
1. promover um debate sobre a especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa;
2. instigar os(as) participantes a desenvolverem um comportamento científico, por meio de debates, na busca do conhecimento e do senso crítico;
3. estabelecer relação entre conhecimento científico, pesquisa educacional e atividade profissional do professor;
4. identificar a relação entre saberes docentes e pesquisa educacional;
5. disponibilizar elementos teórico-conceituais no campo da pesquisa qualitativa em educação que possibilitem o exercício do fazer científico na universidade;
6. apresentar elementos relevantes ligados ao letramento acadêmico: leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas; e
7. possibilitar aos(às) acadêmicos(as) a reflexão acerca do planejamento e desenvolvimento de projetos de pesquisa e trabalhos acadêmico-científicos finais.

ORGANIZAÇÃO DO WEBINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

As atividades - as webconferências e a Sala Virtual do Webinário de Pesquisa em Educação- foram ofertadas a qualquer pessoa interessada nos temas – estudante e docente da UFOP, estudante e docente

de outras IES, docente da Educação Básica etc. As Webconferências estavam abertas, também, a outros(as) interessados(as), sem a necessidade de estes fazerem inscrição. As pessoas interessados (as) nos materiais acadêmicos oferecidos e no certificado deveriam fazer a inscrição na Plataforma da UFOP ABERTA e acessarem o endereço eletrônico <https://moodle.aberta.ufop.br>. Após isto, seguir os passos das inscrições nos cursos, digitando *login* e senha. A sala virtual foi preparada para a autogestão dos(as) cursistas. Para tanto, os(as) participantes, ao acessarem a sala virtual, puderam assistir às *lives* de forma síncrona ou assíncrona, receber sugestões de textos para leituras, além de realizar atividades de aprendizagem, fóruns virtuais, videoaulas, conforme síntese apresentada na Figura 2

Figura 2 – Organograma síntese das ações formativas dos WebEncontros, do “Webinário de Pesquisa em Educação” (2021/2023)



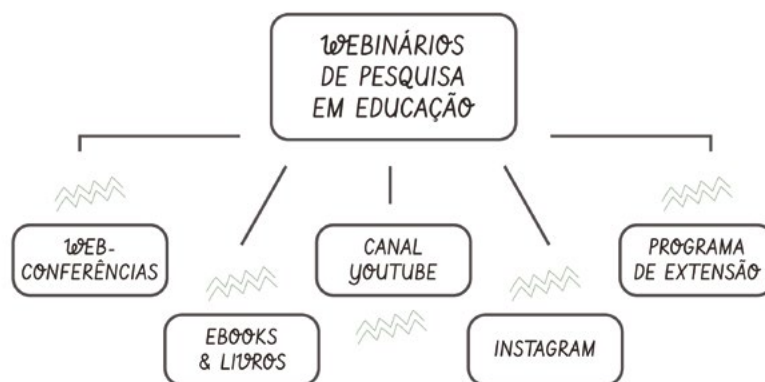
Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas da UFOP.

Na Figura 2, sintetizamos as ações formativas, espaços virtuais de mediação docente, de disponibilização das atividades avaliativas dos WebEncontros, do *Webinário de Pesquisa em Educação – 2021/2023*.

Dito de outra forma, por meio da sala virtual, os(as) cursistas puderam acessar, novamente, a gravação de cada Webconferência, ter acesso ao material teórico, aos *slides* dos(as) convidados(as) e, também, responder às questões debatidas para o acesso aos certificados e dar o *feedback* dos encontros.

Já outros profissionais interessados(as) que não estavam inscritos na plataforma puderam, e ainda podem assistir às Webconferências, por meio dos nossos espaços virtuais de guarda e divulgação, nas redes sociais - blogs específicos, *sites*, *Facebook*, *e-mails*, *Canal do You Tube Pedagogia Diferenciada* e *Spotify*. Tais plataformas têm como objetivo colaborar para a formação de professores (as) estudantes do Curso de Práticas Pedagógicas, de diferentes licenciaturas. Para divulgação, preparamos o material teórico, prático e imagético da pesquisa a ser disponibilizado nas redes sociais, conforme se vê na Figura 3:

Figura 3 – Processos e produtos desenvolvidos a partir do Webinário “Pesquisa em Educação” (2021 a 2023)



Fonte: Organograma elaborado pela organizadora da obra (2023).

As gravações das Webconferências estão disponíveis, para acessos assíncronos, nos seguintes endereços:

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE

Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop

E-mail: ped.diferenciada@ufop.edu.br

Portfólio do CorpoBrincante - www.e-corpobrincante.ufop.br

Podcasts - Spotify Pedagogia Diferenciada - Os *Podcasts* das Web-Prosas estão disponíveis em <https://open.spotify.com/show/0JXvqZd-6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRjaz1Van9-eEQA>

SISTEMATIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DOS PARTICIPANTES – PROCESSO E PRODUTOS

Os mais de 585 participantes inscritos no Webevento de 2021 foram convidados(as) a participarem, sincronamente, fazendo perguntas e comentários durante nossos trabalhos virtuais, para em seguida, avaliarem cada webencontro disponibilizado na plataforma da UFOP Aberta. A declaração de participação foi emitida de acordo com a carga horária de cada Webconferência, pelo(a) próprio(a) participante, após a finalização da atividade avaliativa, de acordo com a orientação disponível na sala virtual da plataforma da UFOP ABERTA. Em geral, os certificados foram emitidos com carga horária de 2 horas, e podiam, até mesmo, ser emitidos com carga horária de 3 ou 4 horas, dependendo da duração da Webconferência. Para os(as) cursistas que participaram de todas as webconferências, foi emitido um certificado de 60 horas, com código verificador de autenticidade.

GUIAFÓLIO DO WEBINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2021)

Após finalizado o 1º Webinário de Pesquisa, de 2021, elaboramos um relatório com mais de 300 páginas, onde registramos toda programação e sua concepção de formação com o seguinte conteúdo: síntese, convites, orientações, *design*, conteúdo e o processo avaliativo da plataforma, tomando todas as notas avaliativas dos(as) cursistas inscritos – estudantes de graduação e de mais de dez Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de todo Brasil e, até mesmo, alguns internacionais⁶³. O acesso as Webconferências por ser feito por meio da leitura do QR Code – Figura 4

**Figura 4 – QR Code: Playlist do Webinário
Pesquisa em Educação**



Fonte: Curso de Práticas Pedagógicas (2021)

Os diferentes materiais apresentados neste Capítulo foram desenvolvidos pela coordenação, equipe polidocente e equipe técnica e administrativa do Curso de Práticas Pedagógicas. Também fizeram parte deste processo a equipe de monitores do Programa Pedagogia Diferenciada, da PROEX/UFOP, coordenada pela Professora Márcia Ambrósio. Todo material produzido pode ser acessado, de forma virtual, junto com outros produtos de ensino, pesquisa e extensão - cadernos didáticos, webprosas, webconferências no canal do You Tube Professora Márcia Ambrósio DEETE/UFOP, *playlist*.

63 Este relatório foi realizado com a colaboração dos estudantes Jader Loures de Brito (Curso de Artes Cênicas) e Wenderson dos Santos Couto (Curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD), ambos alunos da UFOP.

Por meio deste trabalho, é possível o estudante acompanhar e nos ajudar a divulgar nossas redes sociais de formação docente, a partir da digitação dos *links* na sua barra de ferramentas e/ou por meio da leitura do QR Code das Webconferências do Webinário e de outras temáticas disponibilizadas a seguir, e ainda, ter acesso aos conteúdos dos nossos webencontros. Para acompanhar a análise do webevento, selecionamos algumas avaliações dos(das)cursistas, as quais podem ser consultadas ao longo do texto, a seguir.

1ª Webconferência Leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, em 10 de março de 2021.

Convidada: Dra. Maria Amélia Dalvi (UFES)

Mediador: Dr. Hércules Corrêa Tolêdo



Descrição: O professor Hércules Corrêa Tolêdo (UFOP) coordenou o debate virtual "Leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas", com a professora Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo), reconhecida pesquisadora de literatura e ensino, que tem feito instigantes reflexões sobre estudos em postagens nas redes sociais digitais.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de L. C. S

[...] A professora Maria Amélia Dalvi nos apresentou sua história formativa, que é bastante parecida com a minha e, possivelmente, com a de muitos estudantes brasileiros, tendo ela atingido um patamar extraordinário em um curto espaço de tempo, devido ao seu esforço e maturidade para lidar com as oportunidades disponíveis, em um momento crucial. Desta forma, creio que observar a trajetória da professora seja um dos pontos relevantes, pois ela nos inspira a buscar sempre mais, acreditando que é possível e se valendo de estratégias fundamentais para a consecução dos nossos objetivos. Outro ponto relevante, também associado à trajetória da professora palestrante, refere-se à organização. Maria Amélia Dalvi demonstrou maestria se organizar em

relação à sua rotina de estudos e produções, para dar conta de todas as jornadas que regem sua própria vida - a produção acadêmica, o trabalho como docente e a vida doméstica. Muitas de nós (e falo no feminino, pois esta é a maioria que representa não só a nossa turma do curso de Pedagogia, mas de boa parte dos cursos de Licenciatura a distância espalhados pelo Brasil) vivenciamos uma rotina bem parecida e, por vezes, parece-nos impossível conciliar a tripla jornada de trabalho com aspirações mais ousadas, ou até mesmo, o sucesso de todos os projetos concomitante- mente (projeto de trabalho, projeto acadêmico e projeto de vida familiar). Um terceiro ponto levantado pela professora Maria Amélia Dalvi, que me marcou muito, foi o que ela chamou de “a extraordinária história de quem escreve uma dissertação e que nunca leu nenhuma dissertação” (com as minhas palavras). Achei incrível a professora fazer este *link*, pois, de fato, muitas vezes vislumbramos atingir determinados objetivos sem nos dar conta de que é necessário, minimamente, conhecer os caminhos percorridos por outros que já o atingiram. Esta forma de expor a situação me fez associar tal fala ao aprendizado do processo de leitura e escrita, bem como a qualquer tipo de aprendizado: só se aprende a ler lendo, e só se pode aprender a escrever, escrevendo. Portanto, para deter as habilidades necessárias na produção de trabalhos acadêmicos, é necessário ler trabalhos acadêmicos. De modo geral, o debate foi valiosíssimo para o meu processo formativo. A professora Maria Amélia tem muito a nos ensinar a partir das suas dicas, que são postadas no Instagram @mariaamelialdalvi, e de sua trajetória acadêmica. Eu já sou sua seguidora nas redes sociais e agradeço muito ao professor Hércules e à professora Márcia, os quais, por nos proporcionarem a oportunidade de conhecer o seu trabalho, será de grande importância para a produção do TCC e demais trabalhos que virão pela frente. Confesso que nunca tive formação voltada para a pesquisa, tal como está sendo proporcionada agora, neste seminário (já fiz outra graduação, também licenciatura, e uma especialização). Obrigada a todos! (Avaliação de Luciana Santo da Cruz, na plataforma Moodle UOFP ABERTA, 16/03/2021, às 10h34m).

2ª Webconferência: A pesquisa em educação: narrativas produtoras de conhecimento, em 22 de março de 2021

Convidada: Dra. Maria Isabel Cunha (UFPeI)



Descrição: Na 2ª Webconferência, a Professora Dra. Maria Isabel Cunha, apresentou importantes reflexões acerca do uso das narrativas, na pesquisa e no ensino, como produtoras de conhecimento. Durante essa apresentação, foram debatidos alguns pontos relevantes relativos à temática, tais como: 1) o sentido de trabalhar com as narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir do pressuposto da construção/desconstrução das experiências do(a) professor (a); 2) a ideia de que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e que por este motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora; 3) a existência de uma dupla vertente de possibilidades neste campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de F. R. G.

[...] A pesquisa narrativa contém, em si, uma possibilidade de escuta; mais que dar voz aos envolvidos, ela permite o entendimento de mundo daqueles envolvidos com o educar-se de maneira primeira, contada a partir de sua própria experiência vivida e não como no romance, que conta a partir da experiência vivida por outrem. Destaco o ponto da humanização que a pesquisa com narrativa admite ao entrevistado, ao permitir que ele conte a partir de sua própria experiência de vida, ao invés de contar a partir do outro. Gostei muito do apontamento da Professora Maria Isabel acerca do limite necessário que o pesquisador ou docente deve estabelecer quanto à função de terapeuta: por não o sermos, importa sabermos delimitar o contorno de nossa atuação e interferência [...]. (Avaliação de F.R.G., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 23/03/2021 às 09h48m).

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de H. B.

[...] O debate me proporcionou uma reflexão crítica sobre as narrativas e sobre a forma como, a partir delas, podemos produzir conhecimentos científicos. Entre todos os pontos trazidos pela Professora Dra. Maria Isabel, vale destacar a narrativa não como verdade literal, mas sim como a representação que o sujeito deles faz, podendo ser uma transformação da própria realidade. Outro ponto de bastante impacto para minha formação é a compreensão das narrativas a partir da desconstrução/construção das próprias experiências, tanto para o pesquisador e professor, quanto para os sujeitos que a ela são submetidos. Por fim, e não menos importante, quando ela nos traz a reflexão sobre *Fazer o sujeito tornar-se visível para ele mesmo*, nos coloca cara a cara com os diversos desafios encontrados no cotidiano daqueles que optam por ser pesquisadores/professores. (Avaliação de H. B., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 22/03/2021 às 22h36m)

3ª Webconferência Como produzir textos acadêmicos e científicos, em 25 de março de 2021

Convidada: Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro

Mediador: Dr. Hércules Corrêa Tolêdo



Descrição: Na 3ª webconferência, o Prof. Hércules Corrêa conversa com a Profa. Ada Magaly Matias Brasileiro sobre a produção de textos acadêmicos e científicos na universidade. A Profa. Ada Brasileiro, docente do Departamento de Letras da UFOP, acaba de lançar o livro “Como produzir textos acadêmicos e científicos”, pela editora Contexto (2021), e vai conversar sobre esse livro e o trabalho que desenvolve acerca do assunto. Não percam esta oportunidade de interagir com os professores e de aprender um pouco mais sobre o letramento acadêmico, algo tão importante para a formação de professores e pesquisadores.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas J. R. D.

O debate de hoje foi de extrema importância para mim, pois como uma professora e pesquisadora em formação, pude tirar algumas dúvidas e aprender, principalmente, a respeitar meu tempo de escrita e saber valorizar aquilo que eu escrevo. Além disso, a conversa abrangeu diversos gêneros textuais, que estão e estarão presentes na minha vida. Achei um ponto relevante o que a professora falou sobre a retextualização, pois na minha cabeça, tal fato se tratava somente da reescrita, mas não, é a transformação de um gênero em outro. Achei muito interessante, pois posso levar isso para a sala de aula, atuando como professora, para que meus alunos possam aprender, de uma maneira diferente, as características de cada gênero textual. Outro ponto que achei relevante foi que a professora foi questionada sobre como trabalhar os gêneros textuais com as aulas remotas de hoje. Ela disse que, se vamos trabalhar algum texto, algum gênero, podemos partir do conhecimento prévio dos alunos e utilizar essas mídias digitais, ou seja, fazer um trabalho mediado pelas tecnologias nesse contexto que estamos vivendo. Destaco, também, a maneira como a professora ajuda os alunos na escrita de seus TCCs, escrevendo tudo que eles falam e depois, mostrando o texto para eles, para provar que eles sabem sobre o assunto e que não devem se sentir bloqueados na hora da escrita, pois temos que parar com a ideia de que o texto legítimo tem que ter todas as características específicas, já que temos diferentes formas de dizer e estas são legitimadas. Portanto, temos que aprender a ler o texto com um olhar mais crítico, tomando consciência daquilo que escrevemos. (Avaliação de Julia da Rosa Diogo, na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 25/03/2021, às 21h12m).

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de R. M.

A convidada Ada Brasileiro mostra, com clareza e objetividade, os caminhos a serem percorridos nas narrativas, como meio de construção de aprendizagem na produção acadêmica, e demonstra uma sincera preocupação com os jovens sujeitos dessa longa caminhada, nesse caso, alunos(as) dos primeiros anos, na formulação da linguagem oral para a narrativa e produção científica. Pontua, tam-

bém, que existem caminhos a serem trilhados que, muitas vezes, não são “descritos” ou oficializados, algo tão comum na cultura organizacional de uma empresa, ou no nosso caso, nas unidades educacionais. Mas, mostra também como um caminho relembra que escrever é um ato contínuo de escrever, ler, reler, refletir, reescrever ou reformular, e que exigir algo acima disso é uma autossabotagem, que toda a escrita é legítima, pois postula regras operacionais e respeita as características postas. Como a trilha do(a) educador(a) é um eterno caminhar, o bate-papo com a autora nos faz compreender que, uma vez que sejamos capazes de seguir um passo a passo de cada etapa do processo de escrita, de entendermos que o narrador é o dono do texto, e que tal situação deve ser uma labuta diuturna, dessa maneira, tal fato deve estar constante na nossa prática educacional. (Avaliação de R.M., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 25/03/2021, às 22h07m)

4ª Webconferência Abordagem qualitativa da pesquisa em educação, em 29 de março de 2021

Convidada: Dra. Ana Ivenicki (UFRJ)

Mediadora: Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Nesta 4ª Webconferência, a professora Dra. Ana Ivenicki tratou de importantes reflexões acerca da pesquisa qualitativa na educação - um olhar multicultural-, com os seguintes objetivos: 1) Analisar a pesquisa qualitativa em educação em uma perspectiva multicultural, desafiando preconceitos contra pesquisa quantitativa ou qualitativa; 2) Debater sobre os paradigmas de pesquisa, de uma visão positivista à pluralidade atual paradigmática, ilustrando experiência em pesquisa com uma visão multicultural; 3) Discussão sobre a pesquisa em tempos de pandemia.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de C. B. C. C.

É necessário que sejam realizadas pesquisas com rigor. Uma boa justificativa faz parte dos critérios de rigor, e ela diz que é importante serem especificados alguns elementos, tais como a motivação pessoal do pesquisador, a relevância da pesquisa para a educação brasileira, a demonstração de uma certa originalidade, sempre fazendo comparação e citando artigos, revistas, livros de autores que tenham produções sobre a temática. Os critérios de rigor também se encontram na coerência com o paradigma e na escolha da metodologia a ser utilizada e, referente a isso, existem diversos dilemas acerca da utilização de pesquisa quantitativa ou qualitativa, com a escolha mais adequada para cada tipo de estudo. Cabe destacar que as duas metodologias são de extrema relevância e podem, inclusive, ser mescladas para definição, e é importante que sejam analisados quais são os objetivos, a justificativa e todos os elementos de uma pesquisa científica. Uma pesquisa qualitativa, com olhar multicultural, tem a preocupação de compreender a diversidade de identidades, quem são os sujeitos, quem sou eu, como pesquisador, e como são os relacionamentos. A pesquisa qualitativa, na visão multicultural, trabalha com as abordagens plurais em uma pesquisa e tem, como intuito, compreender o sujeito, como identidade singular e coletiva, e quais são os pertencimentos e as motivações desse indivíduo. O diverso nos enriquece, a diversidade nos enriquece, e vamos valorizar uma ciência que também é construída a partir da diversidade. Estamos em um mundo no qual a diversidade nos enriquece. O multiculturalismo é resposta, é proativo, não é apenas valorização das diversidades. (Avaliação de C.B.C.C., na Plataforma Moodle UFOP ABER-TA, em 30/03/2021, às 14h36m)

5ª Webconferência “Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa”, em 5 de setembro de 2021.

Convidada: Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG)

Mediadora: Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Durante a 5ª Webconferência, a Professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG) debateu os seguintes subtemas: 1) A pesquisa como prática social: sentidos/finalidades da pesquisa (por quê, para quê, para quem, a favor de quê pesquisar?); 2) A pesquisa: compromissos éticos e responsabilidades sociais; 3) A pesquisa como atitude; 4) Pesquisar como arte de pensar/problematizar; como arte de observar e escutar; 5) A pesquisa como exercício do pensamento, da sensibilidade e da palavra; 6) Os elementos de uma pesquisa e suas articulações e; 7) Inquietações e quietude na Pesquisa.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de C. E. M.

A *web* de hoje foi especial, porque a Professora Inês, com suas palavras, nos provocou o tempo todo para imergirmos no mundo da pesquisa. Assim, esta deixa de ser vista como algo rigoroso e metódico e torna-se algo sublime e leve, dependendo do olhar e da singularidade do pesquisador. Durante a *web*, várias vezes me reportei a minha formação inicial em Biologia, principalmente a uma frase que nós, alunos, costumávamos dizer muito: “Olhar o que todo mundo olha e enxergar o que ninguém vê”. Este era um mandamento do Biólogo, que acredito possa ser transposto para a atividade de pesquisa, para a atitude de pesquisador. (Avaliação de C. E. M., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 05/04/2021, às 21h53m)

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de I. M. S. A.

Ao pensarmos na questão da formação como professor(a) e pesquisador(a), devemos ter, em mente, ideias acerca da beleza, da liberdade, da inquietação de nossa formação. Sendo assim, é possível pontuar que ao longo da *live*, o que mais veio à tona das ideias foi a problematização da nossa incompletude e da relação que a pesquisa tem com uma prática social. Além disso, compreendo, também, a postura do(a) professor(a) como sendo alguém que precisa de afeto, sensibilidade e ternura. Em suma, a importância dessas concepções é fundamental para termos, em mente, a ideia do papel do(a) pesquisador(a) professor(a) e do professor(a) pesquisador(a). Ao longo de toda *live*, a professora Inês teve diversas falas importantes, e, dentre estas, podemos destacar as seguintes:

1. a ideia de que no mundo, há muitas respostas, basta sabermos fazer as perguntas certas, para alcançarmos a compreensão dos fatos. A questão é que o mundo nos dá as respostas, porém devemos saber como perguntar e o porquê de perguntar.
2. uma segunda questão compreende a ideia de que o pensamento parece uma coisa sem valor, mas isto não é verdade, pois o silêncio exerce um grande trabalho, e nessa quietude da nossa alma, encontramos o espaço para pensar e repensar sobre tudo.
3. a terceira abordagem é o pensar acerca do fazer artístico e do fazer científico. Nesse sentido, como bem pontuado pela professora, devemos ter o ideal de que a pesquisa remete a esse fazer artesanal. (Avaliação de I. M.S. A., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 06/04/2021, às 12h12m).

6ª Webconferência “Etnociências e Etnomatemática no contexto social”, em 07 maio de 2021

Convidado: Dr. Milton Rosa (UFOP)

Mediadora: Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Durante a Webconferência, o Dr. Milton Rosa, da UFOP, debateu sobre Etnociências e Etnomatemática no contexto social, a partir de alguns pontos principais: 1) Uma breve introdução à Etnociência no contexto social; 2) Uma breve introdução à Etnomatemática no contexto social; 3) A importância das etno-x no contexto sociocultural; 4) Interlocuções polissêmicas entre a Etnociência e a Etnomatemática no contexto sociocultural.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas, de I. M. S. A.

O debate é o caminho, para que possamos não apenas lidar com o outro, mas também dialogar e interagir com as pessoas ao nosso redor. Dessa forma, para o(a) professor(a), o debate é essencial para a escuta ativa dos seus(suas) alunos(a), com o intuito de que possa compreender as necessidades dos(as) educandos(as) e ajudá-los(las) nas suas questões. Como bem pontuado na fala do Prof. Dr. Milton Rosa, a abordagem do diálogo é pensar também na questão da alteridade e integridade do aluno. Tal questão contribui para nossa formação como pesquisadores, porque começamos a entender as culturas como elas são e não como queremos que elas sejam. Há diversos pontos interessantes na fala do professor. Nessa conjuntura, podemos destacar alguns deles: primeiramente, o pensamento de que a Etnomatemática nos ajuda a compreender a interdisciplinaridade, a integridade e a completariedade das disciplinas, como no caso das Etnociências, que podem corresponder a qualquer área do conhecimento, as chamadas “etno x”; em uma segunda perspectiva, o conceito apresentado de Etnomatemática é muito importante para compreendermos a relação da disciplina com a nossa vida, contexto e cultura; e por fim, a questão da matemática referente à integração da cultura local de uma comunidade, pensando numa abordagem

para além dos saberes acadêmicos. (Avaliação de Isabela Matilde Santana de Almeida, na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 21/04/2021, às 14h36m)

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas, de J. M. S.

Os conceitos matemáticos foram criados e organizados, ao longo da História, em decorrência de pesquisas e estudos dos diferentes povos existentes, que desenvolveram técnicas utilizadas de acordo com as inúmeras necessidades que surgiam. Nesse decorrer, as lacunas da Matemática foram preenchidas por babilônios, fenícios, persas, árabes, gregos, egípcios, indianos, asiáticos, europeus e outros, os quais deram importantes contribuições para os cálculos atuais. Na maneira geral da Etnomatemática, a experiência dos(as) alunos(as) é observada e utilizada dentro de um contexto social, visando à troca de experiências entre os(as) educandos(as). (Avaliação de J.M.S. , na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 26/04/2021, às 21h33m)

7ª Webconferência “Conhecimento científico pesquisa participativa, pesquisa-ação e formação docente”, em 12 de abril de 2021

Convidado: Dr. Michel Jean Marie Thiollent



Descrição: Foram debatidos sobre os seguintes temas:

- 1) Conhecimento científico, formação e identidade do professor;
- 2) Pesquisa participativa, pesquisa-ação e transdisciplinaridade;
- 3) Pesquisa educacional no Brasil: debate e reflexão; e
- 4) Pesquisa em tempos de pandemia.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas, de L. S. C.

A pesquisa participativa tem um cunho essencialmente coletivo; tal metodologia favorece a participação e vários atores, vários grupos e, essencialmente, viabiliza a participação do coletivo. O objetivo é o de promover a interação entre pessoas e grupos. Alguns autores (André Morin) defendem a construção de uma produção coletiva, como

resultado de uma pesquisa participante - um relatório, o qual não pode se aplica no caso de uma dissertação.

2. A pesquisa-ação se caracteriza como um tipo de pesquisa que se associa mais diretamente a um propósito geral, uma ação que propõe a melhoria/modificação de um sistema, ou de um aspecto do sistema, etc., ou seja, uma ação que é experimental, que pode ser um ação cultural, uma ação voltada para algum aspecto de uma organização etc.. A partir desta experimentação, a pesquisa-ação visa tornar mais efetivas as transformações sociais.
3. É importante ter em mente que a participação é um conceito culturalmente diversificado. Já a pesquisa etnográfica parte do conceito de uma observação participante, não de um conceito de participação.
4. A pesquisa-ação é o resultado de um processo grupal. Uma tese ou uma dissertação seriam, por exemplo, o resultado de uma análise deste processo.
5. A pesquisa-ação não necessita ser, necessariamente, qualitativa, mas pode ser também quantitativa. (Avaliação de L.S.C., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 10/05/202, às 15h55m)

8ª Webconferência: “Ações afirmativas e políticas educacionais: racismo em discussão”, em 14/04 de 2021

Convidado: Dr. Antonio Marcelo Jackson Ferreira da Silva (UFOP)

Mediadora: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Durante a 8ª Webconferência, o Dr. Antonio Marcelo Jackson Ferreira da Silva (UFOP) debaterá sobre as ações afirmativas e políticas educacionais - racismo em discussão -, a partir de alguns pontos principais: 1) Os racismos e o racismo no Brasil; 2) A institucionalização do racismo e suas consequências: a história de um país com negros, mas sem a África; 3) Uma educação racista? 4) A paulatina sociedade organizada e as ações afirmativas.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de L. S. C.

O Professor Antônio Marcelo Jackson nos mostrou, no início de sua apresentação, um percurso histórico da constituição do Brasil como nação, sob o aspecto da construção, concomitante, de uma ideologia racista no nosso país. Ele destaca a crueldade da união entre ideologia racista e o contexto da escravidão, além de nos lembrar a potencialidade que ganhou o racismo a partir do momento em que a quantidade de escravos tornou-se uma questão de *status* no país, superando o simples valor econômico, recorrente, também, em outros países. A partir desse momento, o Brasil atribuiu a condição de escravo à qualidade da pessoa negra, desqualificando-a como ser humano e objetificando-a, o que torna a superação da cultura racista algo muito difícil de ser conquistado, uma vez que o preconceito não está apenas relacionado à condição da pessoa negra, índia, mestiça, mas também à forma como a sociedade vê essas pessoas, sob um ponto de vista qualitativo. O racismo brasileiro carrega esta particularidade de desqualificar as pessoas em função de sua raça/etnia, mesmo após o processo abolicionista, porque, para muitas pessoas, o importante não é o lugar que o sujeito ocupa na sociedade, mas quem ele é. O simples fato de ser negro, no Brasil, por si só, é suficiente para desqualificar a pessoa e criar expectativas distintas de pessoas que são consideradas como altamente qualificadas, ou seja, pessoas da elite branca, masculina. O processo histórico narrado pelo professor explica muito bem a institucionalização do racismo, que se deu, inicialmente, pela negação da existência de outras etnias, presentes no Brasil, ao longo de todo o processo de formação do povo brasileiro, com os negros e índios, e a consequente supremacia histórica e jurídica da etnia prevalecente, a branca, de origem europeia. O processo de apagamento da história negra e indígena atuou como mais uma forma de submeter tais etnias à supremacia branca, já que só a história desta era contada e, portanto, somente estes indivíduos poderiam ser considerados detentores de direitos. Por esse motivo é que se conta a história de um país com negros, sem a África. A história da África e dos negros trazidos de lá, e viventes até hoje, aqui, por meio de seus descendentes, só passou a ser contada, nas escolas, recentemente, por força de lei, assim como a história dos muitos povos indígenas nativos do território

brasileiro. A nova legislação foi criada a partir da força dos movimentos sociais em prol de uma educação não racista, o que ainda é uma realidade distante no cotidiano da escola. A escola, como uma instituição que é espelho da sociedade, e que, inclusive, como nos apresentou o professor Antônio Marcelo, funcionou, durante muito tempo, com esse aspecto, como reprodutora da ideologia dominante na sociedade brasileira, a de um racismo institucionalizado, carrega consigo as marcas da sociedade na qual está inserida. O professor discutiu, ainda, o respeito às cotas, considerando o quanto é importante a presença de ações afirmativas para a superação dos preconceitos e das mazelas sociais decorrentes destes aspectos, para todas as categorias que são vitimadas pelo racismo. (Avaliação de Luciana Santo da Cruz, na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 26/04/2021, às 18h08m)

9ª Webconferência Como aprendem os(as) docentes? Trânsitos entre cartografias, experiências, corporeidades e afetos, em 19 de abril de 2021

Convidados: Fernando Hernández y Hernández e Juana María Sancho Gil (Universidade de Barcelona)

Mediadoras: Dra. Diene Eire de Mello (UEL) e Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Na 9ª Webconferência, discutiram-se os resultados de uma pesquisa, publicada por meio da obra intitulada *¿Cómo aprenden los docentes?: Tránsitos entre cartografias, experiencias, corporeidades y afectos*, conforme síntese dos autores, disponível na capa do livro, a qual reproduzimos a seguir. O livro revela os meandros do processo de estudo e o que acontece em todas as pesquisas: que não é um percurso linear, no qual o que foi inicialmente pensado é levado à prática sem dúvidas ou fissuras. Ao contrário, é uma investigação que se configura em seu devir (devir). Que não segue um planejamento que predetermina o que está por vir antes de ser realizado, mas é moldado pelo processo que ocorre no “campo”, nos encontros entre pesquisadores e na escrita.

Disponível em: <https://esbrina.eu/es/portfolio/como-aprenden-los-docentes-2/>

REFERÊNCIAS

HENÁNDEZ, Fernando; APRAIZ, Estibaliz Jiménez de Aberasturi; SANCHO GIL, Juana Maríal; GOROSPE, José Miguel Correa. Como os professores aprendem? Trânsitos entre cartografias, vivências, corporeidades e afetos. Espanha: Editores Octaedro, 2020.

OUTRAS INFORMAÇÕES

<https://esbrina.eu/es/portfolio/enfoques-cartograficos-sobre-el-aprendizaje-corporeo-ecologico-y-nomada-de-los-docentes/>

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de G. A. P.

Na busca do conhecimento, não há uma só lógica de perguntas e métodos pré-estabelecidos, pois novas perguntas e novos métodos são importantes, e nos levarão a novos conhecimentos. A realidade das coisas muda constantemente, e em relação à pesquisa (busca do conhecimento), a forma de olhá-la pode, também, modificar-se. E sobre a relação com os(as) docentes na pesquisa participante (pós-qualitativa), é preciso: dar espaço aos encontros, mais que aos resultados; acompanhar e não perguntar a descentralização e a responsabilidade do(a) docente; compartilhar os direcionamentos da pesquisa com o professorado; e considerar a investigação como ponte para estabelecer diálogos mais estreitos. O papel do investigador é valorizar todos os sentidos da pesquisa; assumir a *práxis* da investigação como um lugar de inquietudes, parte inferior do formulário de onde retiramos a ideia da pesquisa. Em partes, esta se associa à cartografia visual, que é entendida como uma epistemologia narrativa e metodologia de investigação. Outrossim, a cartografia permite explorar interstícios, deslocamentos, formas de conhecimento, assemblagens e emaranhamento, por meio de professores(as) que realizam os seus percursos de aprendizagem. Então, tudo isso diz respeito a três questões-chave, dentro da busca por conhecimentos novos: os afetos, a pesquisa pós-qualitativa e a cartografia, com base em perguntas e métodos novos de investigação, considerando que preciso

pensar de forma diferenciada, entender que não se podem buscar padrões. Importa descrever as diferenças e não buscar padrões. Entender que não se pode definir o fenômeno, sem antes analisá-lo. (Avaliação de Geovane Alves de Paiva, na plataforma da UFOP ABERTA, em 25/04/2021, às 23h56m).

10ª Webconferência Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal, 26 de abril de 2021

Convidada: Professora Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Mediadora: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Discutiram-se pesquisa a qualitativa, a coleta de dados: a pluralidade de instrumentos e a triangulação e o papel do pesquisador. Instrumentos de Pesquisa Qualitativa: 1) Observação: tipos, registro, vantagens e limitações; 2) Entrevistas: tipos, registro, vantagens e limitações; 3) Fotografia: a imagem, a mediação e a produção de sentidos, vantagens e limitações; 4) Grupo Focal: objetivos, formas de organização, análise da dados, vantagens e limitações.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas S. T. S.

O pesquisador é o veículo inteligente e ativo entre os fatos/dados e a construção do conhecimento.

A escolha da(s) metodologia(s) de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados está diretamente ligada ao objeto e aos objetivos da pesquisa.

Contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado.

Aproximação da perspectiva dos sujeitos pesquisados.

Descoberta de novos aspectos sobre o objeto de pesquisa.

Apreensão de dados que seriam impossíveis de serem coletados de outra forma.

Grupo focal: captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos como, por exemplo, a observação, a entrevista ou

questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderia ser difícil manifestá-los. (Avaliação de S. T. S., na plataforma da UFOP ABERTA, em 24/05/202, às 22h)

11ª Webconferência **Relação entre escola, desigualdades e resistências**

Convidada: Lucinha Alvarez (UFMG)



Descrição: Nesta 11ª Webconferência, a professora Lucinha Alvarez (UFMG) abordou importantes reflexões acerca da relação entre escola, desigualdades e resistências, debatendo os seguintes temas: 1) Escola em tempos de pandemia: desigualdades reveladas; 2) Experiências educativas de luta e resistência na Pandemia; 3) Outra educação é possível: Paulo Freire presente!

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de J. V. A.

Grandes reflexões da professora Lucinha! Em tempos de pandemia, é notório perceber as desigualdades existentes em todo país. As experiências educativas de luta e resistência na pandemia: é preciso repensar nas dimensões, nas possibilidades e desafios ofertados pelas escolas. Nesse contexto, com a paralisação das aulas e implementação do ensino remoto, a pandemia de Covid nos fez reinventar e medir esforços entre o sujeito e o aprender, neste processo educativo, em que também somos mobilizados para uma ação-reflexão de uma educação totalmente contextualizada. Na atualidade, em tempos de pandemia, é fundamental pensar acerca das ações socioeducativas, pois “qualquer que seja o tipo de educação, ela é, por natureza, proeminentemente, social” (COSTA, 2004). Segundo Paulo Freire (2013), a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural, e afirma: “A educação, sozinha, não transforma a sociedade; sem ela, tão pouco a sociedade muda”. A relação que se estabelece entre educador e educando é alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta

trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. (Avaliação de J. V. A., na plataforma da UFOP ABERTA, em 11/05/2021, às 03h22m)

12ª Webconferência: Conte-me sua história: “escre(vidas)” das narrativas docente e de pesquisa, em 03 de maio de 2021

Convidados: Angelita Aparecida Azevedo Freitas, Adelson Dias de Oliveira, Márcia Ambrósio e Fernanda Rodrigues Ives Costa

Mediação: Maria Isabel Cunha (UFPEL)



Descrição: Debateu-se as seguintes teses:

- 1) Tecendo e sistematizando experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos – Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas (UFMG);
- 2) Viagem-formação: documentação narrativa de experiências pedagógicas de professores (as) no ensino médio de escolas rurais - Dr. Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF);
- 3) A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente – Dra. Márcia Ambrósio (UFOP); e
- 4) O processo de construção da identidade profissional de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMG, Campus Betim - Doutoranda Fernanda Rodrigues Ives Costa (IFMG/UFES).

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de E.G.G.

O debate, para minha formação como professora pesquisadora, apresentou propostas de ações diversificadas no atual contexto social em que estamos vivendo. Segundo a Profa. Mabel (UFPEL), debater é uma oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas na valorização da palavra. O Prof. Adelson (UNIVASF) declarou que podemos ser pesquisadores e, ao mesmo tempo, contribuir para a que-

bra de paradigmas, como forma de transformar as práticas dentro do cotidiano, dentro da formação continuada. Fazer pesquisa proporciona, ao mesmo tempo, às pessoas envolvidas a tese-experiência, que é constituída por um conjunto de narrativas. A Profa. Angelita (UFMG) cita a documentação da narrativa, na qual oportuniza o compartilhamento de experiências pedagógicas, como instrumento de sistematização e reflexão e, posteriormente, de meditação. E a Profa. Márcia Ambrósio (UFOP) apresentou o portfólio, em que retrata a experiência docente em fotografias; na verdade, mostra a memória docente e discente em uma interrelação diante de um automonitoramento. Todos esses problemas e aspectos do conhecimento abrem um leque de oportunidades, para que futuramente, possamos utilizá-las em nossos estudos, na formação continuada e em nossas pesquisas, elevando nosso patamar de aprendizagem. (Avaliação de E.G.G., na Plataforma Moodle UFOP ABERTA, em 11/05/2021, às 10h20m)

13ª Webconferência Escolas inovadoras – relações com a gestão da aula, do tempo/espço, do conhecimento e das aprendizagens, 5 de maio de 2021

Convidado: Sérgio Godinho Oliveira - Diretor da Escola da Serra (Belo Horizonte-MG)

Mediadora: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)



Descrição: Debateu-se a necessidade imperiosa e inadiável de mudanças na organização dos tempos e espaços escolares e na relação com o conhecimento, a partir dos seguintes aspectos na Escola da Serra: contextualização da história, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da reorganização das práticas pedagógicas, com destaque para os seguintes aspectos: concepção da escola, gestão escolar, organização dos tempos, espaços e conhecimento e avaliação e monitoramento das aprendizagens; desempenho, avaliação e recuperação; o RDA, progressão e retenção; transferência, admissão de alunos, classificação e reclassificação. Apontamentos das dificuldades enfrentadas e das possibilidades foram criados a partir dessa diferente concepção educativa.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de G.L.A.

Não há salas de aulas, e sim, salões de aprendizagem nos quais os alunos são incentivados à interação. Os alunos são divididos em grupos de quatro, tendo um roteiro de conteúdos que os (as) alunos(as) precisam esgotar; se têm dúvidas, perguntam inicialmente aos colegas e caso não estejam satisfeitos, erguem a mão chamando o professor, que os ajudará a chegarem à solução do problema. O aluno é o protagonista da sua educação. Não há séries, há ciclos de três anos. Para mudar de ciclo, o aluno tem que cumprir 100% dos conteúdos constantes do roteiro do ciclo. Isso retira o *stress* dos finais de ano, desnecessários ao desenvolvimento do aluno. Cada aluno é único e cumpre o roteiro por modos e tempos diferentes. Ao final dos três anos, se o aluno não deu conta de cumprir o roteiro do ciclo, será rematriculado no mesmo ciclo até que cumpra a parte faltante do seu roteiro. Finalizado o roteiro, no mesmo momento, o aluno é promovido ao novo ciclo. A Escola da Serra entende que “O conteúdo não visto ou não aproveitado fará falta em algum momento para o aluno.” Portanto, eles deverão cumprir o roteiro e o conteúdo. O aluno é o protagonista, aprendendo a aprender dentro do seu tempo e desenvolve os roteiros interdisciplinares de pesquisa negociados com os(as) professores(as). O(A) estudante aprende a ser um pesquisador independente e responsável, a pensar criticamente e a transformar informação em conhecimento, para aplicar na vida. Cada aluno tem um professor TUTOR que vai incentivar o aluno a fazer tudo para que chegue ao máximo do seu potencial. Ele acompanha semanalmente o planejamento e o cumprimento dos estudos, ensina técnicas de aprendizagem, exige organização e disciplina, auxilia na superação de dificuldades e no aproveitamento de potencialidades. Ele se reúne, durante 2h por semana, com os alunos. Não se trabalha com disciplinas separadas. Há enfoque na interdisciplinaridade: Ciências humanas, da natureza etc., não se desdenhando da identidade de cada área. O trabalho se dá de modo globalizante, sinérgico. Ele pode estudar um assunto sob o ponto de vista de várias Ciências ao mesmo tempo, como, por exemplo, a energia, sob o ponto de vista da Química da Física e da Biologia. Ao mesmo tempo, é papel do docente: 1) Ter apreço pela individualidade do aluno; 2) Enxergar no aluno um ser complexo; 3) Focar na aprendizagem, não no ensino; 4) Compreender que a educação é feita de relações; 5) Valorizar o significado do que se propõe para que o aluno

aprenda; 6) Ensinar organização; 7) Ensinar valores; 8) Responder às dúvidas com perguntas; 9) Ser afetuosamente exigente; 10) Estimular o protagonismo do aluno. Esses foram os pontos trazidos na palestra. (Avaliação de G. de L. A., na plataforma da UFOP ABERTA, em 18/05/2021, às 19h39m)

14ª Webconferência: O TCC como uma produção audiovisual, em 10 de maio de 2021

Convidado: Dr. Juam Carlos Thimótheo (Doutorando na UNICAMP)



Descrição: Debateu-se o TCC como produto audiovisual: sinopse, argumentos, proposta; abordagem e linguagem: estrutura e cronograma de produção; projeto político de educação democrática no meio digital; desafios e alternativas.

Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas de J.V.A.

A reflexão e discussão desta live sobre o TCC abordaram e trouxeram novas possibilidades de escolhas da pesquisa. A abordagem e linguagem, refletindo sobre as estratégias (coerência com a proposta) e a relação e possibilidades; bem como o cronograma de produção (organograma) para pontuar as etapas (linha temporal) para organização... A estrutura (ordem) enquanto linha estruturante da pesquisa/projeto e a forma, como desenvolver (materiais). É válido considerar o porquê, pra quem e pra quê a pesquisa está sendo desenvolvida, ou seja, as linguagens utilizadas que vão contemplar o TCC, nesta discussão. Notei que, o momento foi de refletirmos sobre as adaptações das linguagens para cada meio... Mas, quais os desafios e alternativas? O professor Juam propôs que vissemos as produções cenográficas do Projeto “Janela Periférica”⁶⁴ que muito chamou a atenção, falando sobre um menino narrando sua história, destacando o lugar onde morava, ou seja, sua visão e perspectiva quanto à sua vivência naquele lugar. Para mim, o

64 Trata-se um projeto de cinema, educação e educomunicação com crianças e adolescentes da periferia de Curitiba, iniciado em 2013 na comunidade Moradias Zimbros. A películas realizadas na primeira fase do projeto estão disponíveis em www.janelaperiferica.com.br. A segunda fase foi realizada no bairro Santa Quitéria e os filmes, a partir desta etapa, foram reunidos no canal do You Tube: <https://goo.gl/hrkJ1k>. Destaco que este documento foi estudado no Fórum Janela Periférica, na disciplina de Tendências da Pesquisa em Educação, ministrada pela organizno Curso de Práticas Pedagógicas (DEETE/CEAD/UFOP), Oferta 6, no primeiro semestre de 2022.

fato de o(a) menino se enxergar em seu lugar (ambiente) de vivência possibilita o senso crítico sobre sua localidade (espaço) e cultura. (Avaliação de J.V.A, na Plataforma Moodle Aberta, em 10/05/2021, às 21h02m)

15ª Webconferência: Elaborando um projeto de pesquisa: monitoramento e feedback, em 01 de julho de 2021

Convidadas: Dra. Gláucia dos Santos Jorge (UFOP), Dra. Diene Mello (UEL), Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)



Entre(Linhas) das bonitezas aprendidas C.H.S.S.

A 15ª Live contou com a presença das professoras Diene e Gláucia e da Profa. Márcia, que abordaram o tema “Elaborando um projeto de pesquisa: monitoramento e feedback.”. Uma live muito especial, pois encerra o ciclo do Webinário em Educação. Na *live*, elas debateram assuntos pertinentes ao letramento acadêmico, o início da vida universitária, que, para a maioria dos estudantes, é muito penosa, devido às lacunas que foram deixadas ao longo do seu processo de aprendizagem. A culpa é um dos fatores com que muitos estudantes se deparam na hora da escrita. O medo de errar, de ser ridicularizado o inibem, muitas vezes, no processo da escrita. Com isso, cabe ao professor um engajamento para junto com o estudante traçar metas para atravessar os obstáculos, e assim, eles possam criar novos rumos. Antes de mais nada, devemos ressaltar a importância da professora Márcia Ambrósio para a educação brasileira. Uma mulher de garra, que a cada dia se esforça para preparar conteúdo de qualidade para a formação de professores. O meu muito obrigado pela oportunidade desses encontros *online*. Com toda certeza, hoje posso refletir sobre minhas práticas pedagógicas, e não vou parar por aqui, tem muita estrada pela frente, mas com uma boa dose de prosa e um cafezinho e um pão de queijo, vou seguindo a jornada. (Avaliação de C.H.S. S., na plataforma Moodle, em 01/06/2021, às 21h02m)

Playlist das Webconferências e Posdcast do Programa de extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino (2022)

O “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação”, idealizado e coordenado pela autora deste Capítulo, tem como finalidade discutir a pesquisa em educação, o currículo, as didáticas, os jogos, brincadeiras, a pedagogia da alegria, a avaliação, a mediação pedagógica e as suas interfaces didáticas, desenvolvidas no ensino presencial, híbrido ou a distância, na Educação Básica e no Ensino Superior.

O objetivo principal do Programa é apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvelem uma relação pedagógica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas.

O título e a concepção do Programa têm inspiração em uma obra de Philippe Perrenoud chamada “Pedagogia diferenciada: das intenções às ações”. Segundo Perrenoud (2000, p.9), diferenciar o ensino significa:

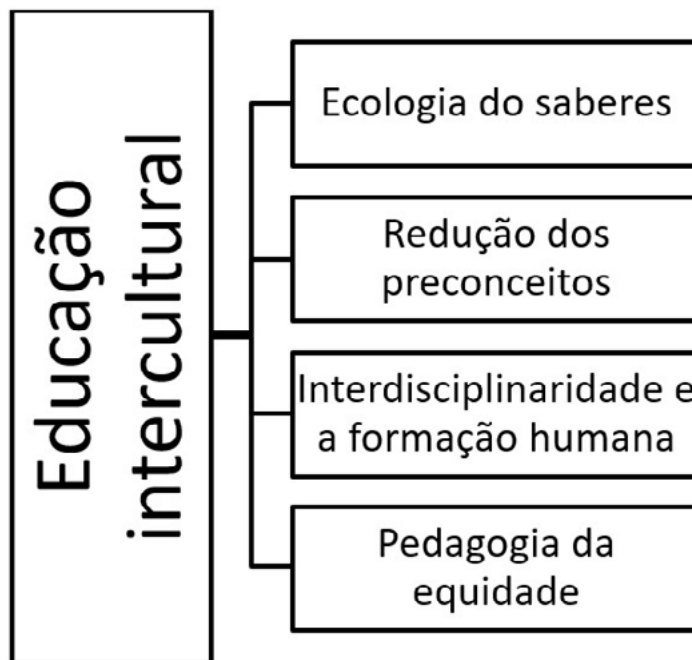
[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b). Para executar essa ideia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar uma ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a um instrumento, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve[...]. A preocupação em ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a diferença das diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como apresentado por Pierre Bourdieu (1966)”.

São ações vinculadas ao Programa:

1. Portfólio/webfólio: inovações no processo educativo;
2. Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante;
3. Webinário Currículo, Didática(s), multiculturalismos e saberes; e
4. Webinário Alegria de Ensinar.

As ações do referido Programa (2022 a 2027) têm proporcionado espaços de múltiplas possibilidades, num diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura, presencial e a distância, da UFOP, e outras IES públicas ou particulares de outros municípios do Brasil. Neste sentido, estamos dando um novo passo na busca da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Figura 5 – As dimensões do processo educativo inter/multicultural.



Fonte: Imagem elaborada pela organizadora da obra(2023).

O processo de interação, estabelecido entre os participantes da comunidade, buscou contribuir, de forma significativa, para o sucesso das ações. Como um espaço de guarda e divulgação, estamos usando as redes sociais - *blogs* específicos, site Facebook, e-mails e Canal do You Tube da Professora Márcia Ambrósio, onde as gravações das Webconferências ficaram disponíveis para acesso.

O Programa é uma ação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE/CEAD/UFOP), por meio de seus Cursos - Práticas Pedagógicas (especialização), de Licenciatura em Pedagogia (EAD), em parceria com outros Departamentos da UFOP e instituições parceiras – Rede Internacional de Ações Coletivas de Universidades - RIA, Grupo de Estudos Multiculturais da UFRJ, FE/UFRJ.

Nossa metodologia de trabalho nos webinários, webprosas aprendentes, webprosas brincantes entrecruzam diferentes tipos e formas de conhecer, por meio de apresentações de conteúdos acadêmicos, expressões artísticas, depoimentos, com muito afeto e sensibilidade, em práticas didáticas exitosas e ricos debates teóricos.

Todo esse trabalho não seria possível sem a ajuda de vários(as) professores(as), estudantes convidados(as), professores(as) colaboradores(as), dos técnicos do CEAD/UFOP, todos que, carinhosamente, aceitaram nosso convite e contribuíram com nossas atividades, para produzirmos um rico material para reflexões a respeito de pesquisa/educação, que poderá ser acessado de forma síncrona e assíncrona, por meio da plataforma do You Tube.

Os resultados, sintetizados a seguir, revelam uma articulação entre a educação, as tecnologias e a formação docente, divulgados por meio de diferentes redes sociais para a divulgação dos resultados da investigação, os quais possibilitem aos usuários uma série de materiais para download e uso na sala de aula e/ou outros espaços educativos.

PRODUÇÃO/DIVULGAÇÃO

Como espaços de guarda e divulgação, serão usadas redes sociais - blogs específicos, sites, Facebook, *e-mails*, Spotify e **Canal do YouTube Pedagogia Diferenciada**. Seguem os endereços eletrônicos para acesso às gravações das Webconferências e às playlists (seu QR code), conforme endereços eletrônicos citados em seguida.

Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop

Link: <https://www.instagram.com/e.pedagogiadiferenciadaufop/>

YouTube: Pedagogia Diferenciada

Link: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>

YouTube: Professora Márcia Ambrósio DEETE

Disponível em: <https://www.youtube.com/c/M%C3%A1rciaAmbr%C3%B3sio>

E-mail: ped.diferenciada@ufop.edu.br

“Portfólio do Corpo Brincante” - www.e-corpobrincante.ufop.br

OBRAS PUBLICADAS

Obra publicada e referência no uso das tecnologias, Webfólio no ensino de Física “O Uso do Webfólio e das Tecnologias no Ensino de Física”, disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/livro/webfolio-tecnologias>

<https://mailchi.mp/570d8e027824/o-uso-do-webflio-e-das-tecnologias-no-ensino-de-fisica>

Podcast do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada – 2022

Episódio 1 – Apresentação do Programa de Extensão



Descrição do episódio: *Podcast* de apresentação do curso Programa de extensão “Pedagogia diferenciada”: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação. O objetivo principal do Programa é apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvelem uma relação pedagógica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas. O projeto possui a concepção e a coordenação da Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP). Locução: Professor Clayton José Ferreira e Professora Helena Azevedo Paulo de Almeida. Organização e publicação dos episódios no *Spotify*: Henrique Chiapini Pereira, estagiário de Comunicação da UFOP.

Episódio 2 – EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais



Descrição do episódio: Este episódio apresenta ricas ideias sobre os jogos e brincadeiras de matrizes africana e indígena EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais - “Eré” – brincar em Iorubá, “Pom” – brincar em Tupi. As convidadas são as Dras. Ana Valéria de Figueiredo (UNESA/ UERJ) e Zulmira Rangel Benfica (UNESA). A mediadora do episódio é a Dra. Márcia Ambrósio (UFOP).

Episódio 3 – Professora-Pesquisadora: Interações, brincadeiras e reflexões múltiplas



Descrição do episódio: Este episódio apresenta as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva, crítica e que respeita as diferenças na sala de aula, que promove um constante repensar das ações do professor. A convidada é a Profa. Dra. Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves (SME/RJ). As mediadoras do episódio são a Profa. Dra. Giseli Moura Xavier (FE/UERJ) e a Dra. Márcia Ambrósio (UFOP).

Episódio 4 – O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos



Descrição do episódio: De forma inclusiva, neste episódio, são abordadas as tecnologias assistivas e as brincadeiras, compreendendo-as como um direito de todos para o desenvolvimento de habilidades, sejam crianças ou adultos. As convidadas são as Dras. Ana Valéria de Figueiredo (UNESA; UERJ) e Stella Maria Peixoto Azevedo Pedrosa (UNESA). A mediadora é a Dra. Márcia Ambrósio. Uma boa escuta para todos!

Episódio 5 – Narrativas digitais: práticas visuais e artísticas no mundo contemporâneo



Descrição do episódio: O episódio de hoje tematiza as narrativas digitais, a contação de histórias como parte importante em processos de cura, de compreensão e como uma possível ferramenta aliada para a educação. A convidada é a Dra. Tânia Lucia Maddalena (FE/UERJ). A mediadora é a Dra. Márcia Ambrósio (UFOP).

Episódio 6 – (Empre)tecendo práticas pedagógicas antirracistas e plurais: relatos de um professor



Descrição do episódio: Neste episódio, o Prof. Me. Jorge Paulino debate sobre os relatos de experiência acerca da educação étnico-racial e da importância do preparo de todos educadores para desconstruir o racismo estrutural. Os mediadores são o Prof. Dr. Clayton José Ferreira e a Profa. Dra. Giseli Moura Xavier. Uma boa escuta para todos!

Episódio 7 – Pandalelé: Brincadeira de roda



Descrição do episódio: Hoje teremos os convidados Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Mello, membros do Grupo Pandalelé- Brincadeiras de Roda (CP-UFMG - 1993 a 2004) para compartilharem conosco suas experiências durante as atividades do grupo. Mediação: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) e Bruna Favarato (UFOP).

Episódio 8 – Brinquedorias



Descrição do episódio: Iremos conversar com os membros do Grupo Serelepe (Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu), dividindo experiências e saberes sobre práticas educativas. Mediadores: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) e Lucas Vasconcellos (UFOP).

Episódio 9 – Saber conviver na escola



Descrição do episódio: A Professora Eliane Castro Vilassanti (Doutora pela UFMG) debate acerca dos desafios e possibilidades que envolvem as sociabilidades escolares. Mediadores: Dr. Luciano Campos Silva (UFOP), Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) e Regiane Malosto.

Episódio 10 – Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais



Descrição do episódio: Vamos conversar, uma vez mais, com o Prof. Ms. Jorge Paulino (FE/UFRJ) a respeito das práticas antirracistas no ensino e na pesquisa sobre a educação e humanidades em geral. **Mediadoras:** Dra. Viviane Raposo Pimenta (UFOP) e Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Episódio 11 – A pesquisa em educação: narrativas produtoras de conhecimento



Descrição do episódio: Neste episódio, a Professora Dra. Maria Isabel Cunha apresenta importantes reflexões acerca do uso das narrativas, na pesquisa e no ensino, como produtoras de conhecimento, a partir de três abordagens: 1. o sentido de trabalhar com as narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir do pressuposto da construção/desconstrução das experiências do(a) professor(a); 2. a ideia de que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e que por este motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora; 3. a existência de uma dupla vertente de possibilidades neste campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa. Mediadores: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) e Lucas Vasconcellos (UFOP)

Episódio 12 – Instrumentos de pesquisa qualitativa: observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal



Descrição do episódio: Neste episódio, a Professora Dra. Giseli Moura Xavier irá debater os seguintes tópicos: 1. A Pesquisa Qualitativa e a coleta de dados: a pluralidade de instrumentos, a triangulação e o papel do pesquisador 2. Instrumentos de Pesquisa Qualitativa - Entrevistas, Fotografia: a imagem, a mediação e a produção de sentidos; Grupo Focal: objetivos, formas de organização, análise de dados, vantagens e limitações de cada instrumento de pesquisa.

Mediadora: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Episódio 13 – “Ana(s)” – Parte 1



Descrição do episódio: Nesta webprosa, intitulada de “Ana(s)”, vamos homenagear as pessoas que perderam a vida por causa da pandemia causada pelo novo Coronavírus. A intenção foi expressar nossos lutos em forma de prosas, versos, passos de dança, músicas, depoimentos, comentários de especialistas e outros. Esta foi a primeira de duas partes que compõem a webprosa.

Episódio 14 – “Ana(s)” – Parte 2



Descrição do episódio: Nesta webprosa, intitulada de “Ana(s)”, vamos homenagear as pessoas que perderam a vida por causa da pandemia causada pelo novo Coronavírus. A intenção foi expressar nossos lutos em forma de prosas, versos, passos de dança, músicas, depoimentos, comentários de especialistas e outros. Esta foi a segunda parte das que compõem a webprosa.

Episódio 15 – Escre(Vidas) discentes e a educação pelo afeto – Parte 1



Descrição do episódio: No segundo WebEncontro, as experiências de vida do(as) estudantes ganharão visibilidade e motivarão o debate em torno da pauta inspirada em Jurjo Torres Santomé: o conhecimento, para aqueles que o possuem, se concretiza antes, no contexto externo e interno de quem conhece, isto é, a experiência vivida em torno do conhecimento. Nesse sentido, todas as experiências de aquisição do conhecimento entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas. Traremos, para o debate, a interlocução de outros(as) pensadores(as) da educação.

Playlists das ações extensionistas de formação

Playlist do Webinário “Didática, multiculturalismo e saberes”

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3ylBnVFmElgSO5egCAECwfF7Vd>



WebProsas Brincantes “O Corpo Brincante e o uso dos jogos”

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3ylBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>



**3º Seminário Virtual “O Corpo Brincante e o
uso dos jogos no processo educativo”**

[https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-
-y3yIBk2jci27Rxx9DHTb4Qfc73n](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBk2jci27Rxx9DHTb4Qfc73n)



**WebProsas Aprendentes
“Portfólio/E-Portfólio/Webfólio de aprendizagem”**

[https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-
-y3yIBlq3ls4EHpQXc5_m_rrRzHx](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBlq3ls4EHpQXc5_m_rrRzHx)



**2º Seminário virtual o corpo brincante –
“Brincantes professores(as) e o brincar das crianças”**

[https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-
B-y3yIBmxMtysT8illZ75zWri_bjv](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtysT8illZ75zWri_bjv)



Currículo escolar

[https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-
-y3yIBnSZ9d0p0Mbu6DiraFeRcwt](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnSZ9d0p0Mbu6DiraFeRcwt)



Semana acadêmica – Centenário de Paulo Freire (2021)

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmjDHAb42J58l8y2Ufp2urJ>



Webinário Ana(s) – 2021

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLg-1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>



**1º Webinário de Práticas Pedagógicas:
“Vidas de professores(as) e as múltiplas
linguagens no processo educativo – 2022**

https://www.youtube.com/playlist?list=PLEKVhY-Jup4vXcE1dF_EcRqBKNkCU1DP3T



Webinário “O Corpo brincante no processo educativo”

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLg-1jB-y3yIBk2jci27Rxxw9DHTb4Qfc73n>



Bonitezas das escre(Vidas) poéticas não conclusivas

Que tal finalizar a leitura do livro e ouvir uma música do intérprete e compositor mineiro Vander Lee, que foi citada na Webconferência da Professora Inês? Volte ao texto, veja ou (re)veja o webevento e se sensibilize para melhor escrever, conforme nos ensinou Inesinha.

Alma Nua (Vander Lee)

Ó, Pai

*Não deixes que façam de mim
O que da pedra Tu fizestes
E que a fria luz da razão
Não cale o azul da aura que me vestes*

*Dá-me leveza nas mãos
Faze de mim um nobre domador
Laçando acordes e versos
Dispersos no tempo
Pro templo do amor*

*Que se eu tiver que ficar nu
Hei de envolver-me em pura poesia
E dela farei minha casa, minha asa
Loucura de cada dia
Dá-me o silêncio da noite
Pra ouvir o sapo namorar a lua
Dá-me direito ao açoite
Ao ócio, ao cio
À vadiagem pela rua*

***Deixa-me perder a hora
Pra ter tempo de encontrar a rima
Ver o mundo de dentro pra fora
E a beleza que aflora de baixo pra cima⁶⁵***

*Ó meu Pai, dá-me o direito
De dizer coisas sem sentido
De não ter que ser perfeito
Pretérito, sujeito, artigo definido*

65 Destaque da organizadora da obra.

*De me apaixonar todo dia
E ser mais jovem que meu filho
De ir aprendendo com ele
A magia de nunca perder o brilho*

*Virar os dados do destino
De me contradizer, de não ter meta
Me reinventar, ser meu próprio deus
Viver menino, morrer poeta*

REFERÊNCIA SONORA

ALMA nua. Intérprete: Vander Lee. Compositor: Vander Lee. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vander-lee/174155/>. Acesso em: 3 de dez. 2022.

REFERÊNCIAS DOS EPISÓDIOS DOS PODCAST:

EPISÓDIO # 1: Apresentação. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4vaSWX0kb5jpMfex1Zug6D?si=b5bafb95e3ac4f9e>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 2: EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Zulmira Rangel Benfica. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5QKtOdGL1JWVujRej61AJU?si=1tKedm85SACLzCuz3pEggA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 3: Professora-pesquisadora: interações, brincadeiras e reflexões múltiplas. **Convidadas:** Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves. Mediação: Márcia Ambrósio e Giseli Moura Xavier. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4l9TqSFoRECEA8fIO2Gz54?si=Zug4F6EeQUCCdnR0mUUCRQ>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 4: O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto Azevedo Pedrosa. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFvWvirx?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 5: Narrativas digitais: práticas visuais e artísticas no mundo contemporâneo. **Convidadas:** Tânia Lucía Maddalena. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3VycNl5TeHPx9Ac2klbK6F?si=dOdC7D3FTRitqluCkEfG7Q>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 6: (Empre)tecendo práticas pedagógicas antirracistas e plurais: relatos de um professor. **Convidados:** Jorge Paulino. Mediação: Giseli Moura Xavier e Clayton José Ferreira. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/0UKWlaiCFWynrJmS2x8ckA?si=FW3114TR26p5rNTHlf_5g. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 7: Pandalelê – Brincadeiras de Roda. Convidados: Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Melo. Mediação: Márcia Ambrósio e Bruna Favarato. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2anpL9j3di28TeDfUS83g6?si=cn6x43tFRM67zQb3Nki9Fw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 8: Brinquedorias. **Convidados:** Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu. Mediação: Márcia Ambrósio e Lucas Vasconcellos. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Yj73lkCSyDtwNhtambB3t8?si=CFcF7X6nTFu2kx32jbHCOw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 9: Saber conviver na escola. **Convidada:** Eliani Castro Vilassanti. Mediação: Márcia Ambrósio, Luciano Campos Silva, Regiane Malosto. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast.

Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6phWOykDL7JnuZU2PGLueg?si=c4cJYqbtS-ycax-nH7O7Bw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 10: Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais. **Convidado:** Jorge Paulino. Mediação: Viviane Raposo Pimenta e Márcia Ambrósio. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LcE3ZvdCUtejkaU5HNTQJ?si=2UO4dB5OTMGILj8NDVwsxg>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 11: Pesquisa em educação e formação docente: uma visão multicultural. **Convidada:** Ana Ivenicki. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/20Wl91QsyVVUPHNs1qO07u?si=bTIFwnf5TmCtqqB-2zh5nA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 12: Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal. **Convidada:** Giseli Xavier. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1VmtUedfHNg4QyHHK9H5rb?si=qWFr0G_8Ta2T2rzFZ6VSA. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 13: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qIXQHPT8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjvF5X6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 14: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qIXQHPT8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjvF5X6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 15: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 1. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Dezembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKngqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 16: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 2. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 17: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 18: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 2. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

CANAIS DO YOU TUBE

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pedagogia Diferenciada** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 43 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 237 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marciaambrosior>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Projeto Corpo Brincante** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 19 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJC1v-jruRz2jvfhA>. Acesso em: 03 de março 2023.

PLAYLISTS DO YOU TUBE

AMBRÓSIO, M (Org.). **2º seminário virtual o corpo brincante** – “Brincantes professores e o brincar das crianças” (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 4

vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtysT8iIlZ75zWri_bjv. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Didática, multiculturalismo e saberes** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 11 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVfMElgSO5egCAECwf7Vd>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **O Corpo Brincante e o uso dos jogos** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Portfólio/E-Portfólio/Webfólio de aprendizagem** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 16 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBlq3ls4EHpQXc5_m_rrRzHx. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Currículo escolar** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 3 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnSZ9d0p0Mbu6DiraFeRcwt>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Semana acadêmica: centenário do Paulo Freire** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 3 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmjdHAb42J58l8y2Ufp2urJ>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **1º Webinário de Práticas Pedagógicas: “Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo”** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 14 vídeos. Publicado pelo canal Pedagogia Diferenciada. You Tube. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLEKVhYJup4vXcE1dF_EcRqBKkNCU1DP3T. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário o Corpo brincante no processo educativo** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 9 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBk2jci27Rxxw9DHTb4Qfc73n>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIbn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Webinário Ana(s)** (playlist) [Ouro Preto]: UFOP, 7 vídeos. Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIbn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>. Acesso em: 03 de março 2023.

VÍDEOS DO YOU TUBE

AMBRÓSIO, M (Org.). **Leitura, escrita e outras estratégias para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:24:46h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUpjrXLQsYs&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **A pesquisa em educação: narrativas produtoras de conhecimento** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:45:11h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUpjrXLQsYs&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Como produzir textos acadêmicos e científicos?** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:49:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X8HHEXV2enI&t=2s>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Abordagem qualitativa na pesquisa em educação** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZAP9TnOOoc>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:58:26h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3MxYDzhQVw>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Etnocências e etnomatemática no contexto social** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:02:29h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IPLkJU3t_sg. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Conhecimento científico, pesquisa participativa, pesquisa-ação e formação docente** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:54:08h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DgiM1NjdUTM>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Ações afirmativas e políticas educacionais: racismo em discussão** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:30:02h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kat-pQMq9rk>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Como aprendem os(as) docentes? Trânsitos entre cartografias, experiências, corporeidades e afetos** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:32:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88La2OmXnRw>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Instrumentos de pesquisa qualitativa – observação de campo e entrevista, fotografia e grupo focal** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:11:50h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yPbA3Wlzzus>. Acesso em: 03 de março 2023.

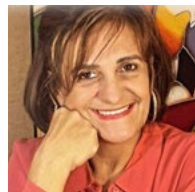
AMBRÓSIO, M (Org.). **Conte-me sua história: “escre(vidas)” das narrativas docente e de pesquisa** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:53:03h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XGQwMm5VsHY>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Elaborando um projeto de pesquisa: monitoramento e feedback** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (02:01:30h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1PhpGdFmDzo>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **O TCC como uma produção audiovisual** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:36:56h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeaSALyralo>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Relação entre escola, desigualdades e resistências** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:47:32h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-jJOWthWINI>. Acesso em: 03 de março 2023.

Sobre a organizadora e autora



Márcia Ambrósio

É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona. É Professora Associada no DEETE/UFOP. Seus temas de estudos, de pesquisas no CNPq e FAPEMIG, que resultaram em publicações em livros, artigos e cadernos didáticos, são: avaliação/autoavaliação, portfólio/e-portfólio/webfólio, metacognição no ensino superior, mediação tecnológica, relação pedagógica no AVA, jogos didáticos, profissão e formação docente, pesquisa em educação, narrativas e experiência docente, práticas pedagógicas dentre outros.

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

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>

Sobre os(as) autores(as)



Ana Ivenicki

PhD em Educação pela University of Glasgow. É Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. É Pesquisadora 1A do CNPq. Seus interesses de pesquisa incluem Multiculturalismo, Formação de Professores, Avaliação, Questões Epistemológicas de Pesquisa em Educação, dentre outros. Publicações e outros

detalhes se encontram em seu

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7321869768889062>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>

E-mail: aivenicki@gmail.com



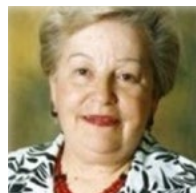
Giseli Pereli de Moura Xavier

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação/UFRJ. Sua área de atuação e pesquisa compreende os seguintes temas: metodologia de pesquisa, formação de professores, multiculturalismo e currículo.

E-mail: gpmx@uol.com.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2318228682748090>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9316-8714>



Maria Isabel Cunha

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e também docente do Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Atuou por 17 anos no PPG de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

É doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Seus principais estudos envolvem a formação docente e a pedagogia universitária. Pertence à Rede de Investigadores da Educação Superior – RIES. É pesquisadora Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

E-mail: cunhami@uol.com.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>



Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Doutora em Educação pela UFMG, mestra em Educação pela UFOP, pedagoga e professora. Investiga, principalmente, a formação de educadores e a Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na docência na Educação Infantil, no ensino fundamental e no ensino superior, na direção e coordenação

pedagógica nas redes pública e privada. No curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas do Departamento de Educação e Tecnologias da UFOP, desenvolve o seu trabalho como tutora.

E-mail: posmra@yahoo.com.br

CVLattes/CNPq: <https://lattes.cnpq.br/6487985001762300>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5578-7643>



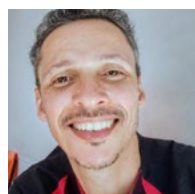
Adelson Dias de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional – Profsocio. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável – PPGAD. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio – Narratividades. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Juventudes – Nujuves. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – Diverso/Uneb.

E-mail: adelson.dias@univasf.edu.br

VLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/8640495876980514>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8415-1153>



Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira

Mestre em Educação e Docência (FaE/UFMG). Especialista em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos (FALE/UFMG) e em Mídias na Educação (CEAD/UFOP). Membro-pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE/FaE/UFMG) e do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (UEMA/CNPq). Dedicar-se a estudos e pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada (Linguagem; Tecnologia), Educação (Educação; Tecnologia) e Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Básica para os Usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em Sala de Aula.

E-mail: calexandre.ro@gmail.com

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/3238286207978829>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7590-8529>



Paulo Melgaço da Silva Junior

Doutor e Pós Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor e pesquisador da Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro (Escola Estadual de Dança Maria Olenewa), professor na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ e professor colaborador do Mestrado Profis-

sional Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC-UNIRIO). Seus temas de estudos são: currículo, multi/interculturalidade, cotidiano na escola, artes, sexualidades, masculinidades, raça. Publicou, entre outros livros, Escola Estadual de Dança Maria Olenewa 75 anos: a história que fez estórias, Mercedes Baptista: a dama negra da dança.

E-mail: pmelgaco@uol.com.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/8573001420943301>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4301-9305>

Índice remissivo

A

ambiente escolar 36, 53, 80, 137, 186, 200
ambiente virtual 222
âmbitos profissional 37
análise interpretativa 68
atividades pedagógicas 71, 199
audiovisual 22, 24, 34, 238, 241, 243, 269, 289
autorreflexão 35, 52
avaliação pedagógica 130
aventuras 33, 35, 40, 50, 139
aventuras epistemológicas 40
Aventura sociológica 30

B

bonitezas aprendidas 33, 35, 42, 78, 102, 122, 156, 173, 204, 216, 241, 249, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270

C

caminhos metodológicos 72, 195
campo educacional 107, 109, 119, 231
cenários teóricos 40
ciclo gnosiológico 56
Comunicação 25, 35, 119, 205, 207, 214, 215, 275, 292
concepções pedagógicas 92
conflitos culturais 63
conhecimento científico 21, 38, 43, 57, 58, 163, 241, 244
construção coletiva 33, 38, 159, 175
construtivismo social 68

contexto educacional 29, 44, 235
contexto social 23, 173, 243, 258, 259, 266, 288
costura pedagógica 31
cotidiano escolar 31, 33, 36, 44, 47, 79, 83, 86, 90, 92, 94, 97, 101, 124, 129

D

decolonialidade 44, 63, 89, 92, 95, 96, 97, 101
desenvolvimento docente 235
desenvolvimento profissional 65, 69, 243
desigualdade social 35
Devaneios investigativos 33, 35, 50
dimensões políticas 29, 235
discussões antirracistas 70
discussões raciais 91
diversidade cultural 17, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 88, 147
docência 18, 37, 42, 44, 55, 56, 153, 167, 168, 175, 176, 178, 179, 183, 198, 202, 216, 218, 234, 243, 291

E

ecologia 46, 55, 57, 58, 59
educação 17, 19, 20, 21, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 92, 94, 98, 99, 100, 107, 108, 110, 117, 119, 121, 125, 129, 147, 151, 155, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 186, 187, 195,

199, 200, 202, 204, 205, 213, 214,
216, 221, 224, 227, 228, 230, 233,
234, 236, 238, 240, 244, 251, 254,
255, 260, 262, 265, 268, 269, 270,
271, 273, 275, 276, 277, 279, 284,
285, 286, 288, 290, 291
educação básica 38, 159, 177, 214,
233
ensaio lúdico 35
ensino 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 46, 47, 48, 55, 56, 58, 59,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 74, 92, 93,
104, 128, 129, 130, 131, 133, 147,
149, 150, 151, 152, 154, 155, 157,
159, 160, 163, 165, 169, 171, 178,
200, 203, 205, 207, 208, 209, 210,
213, 216, 220, 221, 227, 238, 241,
248, 249, 251, 265, 266, 268, 271,
272, 274, 275, 277, 285, 290, 291
ensino esclarecedor 39
Ensino Médio Rural 33, 38, 159, 191,
193, 200, 201
epistemologias feministas 58
equipe pedagógica 207, 208
estudos culturais 68

F

formação docente 17, 18, 29, 30, 31,
38, 40, 44, 47, 64, 65, 71, 74, 75, 176,
177, 179, 201, 243, 249, 259, 273,
285, 289, 290, 291
fotografia 33, 36, 37, 104, 107, 110,
115, 116, 117, 121, 122, 123, 128,
129, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 141, 142, 146, 152, 153,
154, 156, 219, 264, 278, 285, 289

G

grupo focal 36, 104, 107, 110, 117,
118, 119, 122, 129, 219, 264, 265,
278, 285, 289
grupos minoritários marginalizados 36,
79

H

hibridizações sofridas 71
homogeneização cultural 88
homossexuais 36, 79

I

identidade humana 58
identidades culturais marginalizadas 73
identidades marginalizadas 66, 71
incontigência sexual 96
inquietações inerentes 51
instituições educacionais 71
interação social 30
interações sustentáveis 57
interculturalidade crítica 88, 89
internacionalização 33, 35, 63
internacionalização construtiva 33, 35,
63
interseccionalidade 44, 67, 70, 73, 90
investigação científica 119

L

legislação brasileira 92
linguagens artísticas 95
literatura 33, 51, 87, 163, 164, 205,
210, 249

M

marginalização 36, 73, 79
masculinidades 31, 33, 36, 79, 83, 85,
88, 90, 91, 96, 97, 101, 293
minoritários marginalizados 36, 79
modalidade virtual 40

multiculturalismo 31, 33, 35, 36, 44, 59, 65, 66, 68, 73, 74, 78, 79, 85, 86, 87, 95, 102, 231, 255, 279, 287, 291
multiculturalismo crítico 68, 87, 95
multiculturalmente 33, 35, 64, 66, 67, 72

N

narrativas docentes 31, 46, 159, 160, 162
Novas Tecnologias 35

O

opções teóricas educacionais 72
organizações multiculturais 70, 74

P

particularidades epistêmicas 99
pedagogia alvesiana 57
Pedagogia diferenciada 34, 238, 271, 275
pedagogia freiriana 40, 57
pensamento colonial 95, 96, 98
perspectiva multicultural 21, 30, 47, 72, 74, 75, 254
perspectivas antidiscriminatórias 70
perspectivas antirracistas 64
perspectivas multiculturais 58, 65, 67, 69, 73
pesquisa educacional 43, 45, 46, 64, 65, 69, 87, 172, 244
pesquisa multicultural 65, 67, 68, 70, 73
pesquisa qualitativa 21, 30, 33, 34, 36, 42, 54, 63, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 129, 170, 219, 238, 241, 244, 254, 255, 264, 278, 285, 289

pesquisa social 30
planejamento educacional 69
planejamento metodológico 120
pluralidade cultural 64
políticas educacionais 23, 76, 243, 260, 289
políticas públicas 63, 125, 177, 178, 193, 198
pós-coloniais 58, 66, 73, 88
pós-pandêmicos 65, 73
postura epistemológica 35
prática pedagógica 31, 33, 36, 42, 44, 55, 57, 79, 83, 86, 90, 101, 123, 131, 147, 152, 168, 187, 199, 207, 234, 275
prática pedagógica inovadora 207
práticas científicas 57, 58
práticas científicas alternativas 57, 58
práticas inovadoras 23, 34, 238
preconceito 36, 71, 81, 93, 100, 108, 261
preconceito racial 81
preocupações multiculturais 70
processo educativo 40, 42, 45, 47, 55, 80, 185, 187, 221, 222, 229, 265, 272, 280, 281, 287
produções poéticas 213
professor reflexivo 243
protagonismo estudantil 105

R

raça 31, 33, 36, 44, 67, 70, 73, 79, 83, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 261, 293
recursos computacionais 68
rede pública estadual 207
registros fotográficos 37, 138, 141, 153
relações humanas 71

S

saber docente 43, 48, 50
sensibilidades multiculturais 73
sexualidades 31, 33, 36, 79, 83, 85,
88, 90, 91, 96, 97, 101, 293
situações pedagógicas 125, 216, 221

T

tecnologia 39, 75, 207, 208, 211
tecnologia móvel 208
temas multiculturalmente 33, 35, 64
temas multiculturalmente orientados
33, 35, 64

textos acadêmicos 34, 238, 242, 243,
252, 288
transformação social 36, 88

V

visões estáticas 71
vista culturais plurais 71
vulnerabilidade social 208

W

Webconferências 22, 31, 34, 39, 44,
160, 238, 241, 242, 243, 245, 246,
247, 271, 273, 274

Coleção Práticas Pedagógicas

www.pimentacultural.com

Tendências da Pesquisa em Educação



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2014



pimenta
cultural