



LUGAR DE FALA DE PROFESSORES AUTOPERCEBIDOS COMO TUORES, FORMADORES E CORRELATOS

THE SITE OF SPEECH FROM SEL-PERCEIVED TEACHERS AS TUTORS,
TRAINERS, INSTRUCTORS AND OTHER CORRELATES EXPRESSIONS

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves¹

RESUMO: Trata-se de um recorte investigativo oriundo em tese de doutoramento em curso, cujo desdobramento deve ser um Produto Educacional (PE). Diante disso, o momento descrito neste trabalho se ocupou de conhecer a realidade vivenciada por professores autopercebidos como formadores, tutores, mediadores e outros termos correlatos, a fim de construir tal artefato de forma a atender a uma realidade, ou seja, se ocupou do Lugar de Fala desse estrato profissional. Os resultados apontaram que esses docentes se sentem invisibilizados e silenciados, além de desassistidos e com extrema necessidade de serem ouvidos e atendidos para poderem auxiliar seus mentorados, uma vez que das autonarrativas emergiu a concepção de exercício como professor-mentor; além de exibir um exercício autoformativo resiliente e nem sempre consciente. Para tal, foi utilizada a Autoetnografia, submetida à Análise Fenomenológica Interpretativa de oito escutas voluntárias, síncronas e remotas, em uma amostra cuja diversidade abrangeu duas regiões do país, com professores da Educação Infantil à Pós-Graduação, das esferas pública e privada. O PE é descrito brevemente, não sendo o foco deste artigo. De imediato, emerge a imperiosa necessidade de a Academia desenvolver espaços de pesquisa e intervenção junto ao chão da escola, para o quê apontamos como sugestão a outros investigadores.

Palavras-chave: Fenomenologia da percepção; Formação de professores; Cultura acadêmica; Pesquisa formação; Autoetnografia.

ABSTRACT: This is an investigative clipping from an ongoing doctoral thesis, whose unfolding should be an Educational Product (EP). In view of this, here the concerned is to know the reality experienced by teachers self-perceived as trainers, tutors, mediators and other correlates expressions, to develop such an artifact in order to meet their reality, that is, it dealt was to meet the Site of Speech of them. The results showed that these professors feel invisible and silenced, in addition to being unassisted and in dire need of being heard and attended to in order to help their mentees, since the concept of act as a professor-mentor emerged from the self-narratives; in addition to show a self-training exercise for resilience that's not always conscious. For this purpose, Autoethnography was used, submitted to the Interpretive Phenomenological Analysis from eight voluntaries, by synchronous and remote meetings, in a sample whose diversity covered two regions of the country, with teachers from Early Childhood Education to Post-Graduation, from the public and private spheres. EP is briefly described but isn't the focus here. Immediately, emerges the imperative need for the Academy to develop research and intervention spaces next to the school, which we point out as a suggestion to other researchers.

Keywords: Phenomenology of perception; Teacher training; Academic culture; Research-training; Autoethnography.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de pesquisa de doutoramento em curso, que se volta a

¹ Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves, Mestra em Ensino Tecnológico, 2021100647@ifam.edu.br.



investigar e discutir a formação de professores e prospectar produto educacional derivado da futura Tese, que contribua na interface Ensino-Educação.

Nesse sentido, percebi a necessidade epistêmica de ouvir o público alvo da investigação, ou seja: os próprios professores que atuam e se percebem na esfera de formar outros docentes; a fim de atender as necessidades que eles enxergam ao invés de dar vazão a digressões sem base no chão da escola.

Dessa forma, este artigo parte do problema: que registros são possíveis a partir de falas de professores, autopercebidos como formadores, tutores, e outros termos correlatos no desempenho dessa atividade [formar professores], a fim de localizar suas percepções a respeito dessa tarefa? Desdobrado nas questões norteadoras para este artigo: a) quais posições e atuações são percebidas como atribuições de formar outros professores? b) que necessidades foram relatadas por estes docentes? c) como se articulam para suprir as lacunas que sentem no desempenho das suas atribuições profissionais?

Para desenvolver esse escopo, parto de dois conceitos chaves: Professor Mentor e Autoformação, trabalhados na próxima seção; seguido do percurso e dos procedimentos metodológicos que sustentaram a construção dos dados e, a análise dos mesmos; encerrando com a prospecção de produto educacional auferido a partir desse movimento (adianto que o mesmo já foi aplicado com os resultados promissores, publicados), nas considerações finais.

A base teórico-metodológica em que subsidio a investigação é empírico-metodológica (JUNG, 1978), portanto, qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), com uso da Autoetnografia (MOSER, 2019), aproximação com a Escuta Sensível (BARBIER, 2002) e Análise Fenomenológica Interpretativa (SMITH; OSBORN, 2019).

Quanto aos aspectos éticos, segui o art.1 da Resolução n.510 (CNS, 2016), além das observações de risco mínimo de Shaugnessy; Zechmeister e Zechmeister (2012) e Minayo (2021), dispensando aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa e, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, imagético; além das informações de debriefing pertinentes, com acompanhamento da pesquisa pelos participantes a qualquer momento e possibilidade de desistência, além da preservação do anonimato (tabela codificada para Banca Avaliadora da Tese).

PROFESSOR MENTOR E AUTOFORMAÇÃO

A perspectiva que ficou evidenciada a partir dos achados (descritos adiante) se assemelha à postulada por García (1995), inspirada no modelo de Bey e Holmes (1992) sobre Professores-Educadores, que construíram dentro da Comissão de Professores Mentores, do estado norte-americano da Virgínia.

Nesse conceito, é articulado o desempenho de professores iniciantes a partir do acompanhamento de experiências de professores que exercem uma posição de mentoria; onde se estabelece que a expertise ou *savoir-faire* em uma área caracteriza o potencial mentor junto àquele que é novato naquela atuação; portanto não se prende a títulos, mas à capacidade de elaborar-se a partir da investigação da própria prática, de forma reflexiva e subsidiada em teorias pertinentes, elaborando transformações que potencializam a prática docente para melhor.



Ou seja, o conhecimento não é apenas teórico, mas da vivência e do saber da experiência (LARROSA BONDÍA, 2002), sendo assim transformativo e transformador, alicerçado em uma base de confiança, de quem já passou pelo desafio e aprendeu com ele, se autoformou nele; trabalhando junto ao iniciante através da escuta, da percepção, da comunicação eficaz, auxiliando o autogerenciamento do outro no processo em aprendizagem, com sensibilidade, adaptabilidade, sem julgamentos, e de forma relacional (BEY; HOLMES, 1992; GARCÍA, 1995).

Assim, vejamos o conceito de formação que García (1995, p.21-22) assume, de onde emerge a autoformação como parte fundamental:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, [...], que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Adèle Chené (2014), ao falar do formador, confere o sentido da autoformação como necessidade intrínseca do processo formativo, ainda que, mediado por outrem:

Assim, ao lado do modo transmissivo, em que o formador, reserva de conhecimentos, tem uma autoridade baseada no saber, desenha-se um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador tem o papel de tornar o 'estudante' autor da sua própria formação. Ou seja, com essa pessoa, o formador trabalha numa obra comum de 'compreensão, de significação, de renovação, por vezes de criação' (HONORÉ, 1977, p.32). Portanto, a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal.

Perguntar-nos-emos então como havemos de fazer para que esse sentido se manifeste. Quer se trate de um contexto institucional, quer não, parece vital para a formação que, do ponto de vista das práticas, o formador favoreça a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens, não só para que esse sentido seja mais claro para a consciência, como também para que ele ou ela adquiram um poder sobre ele.

De resto, a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial. (CHENÉ, 2014, p.122).

Fique entendido o conceito de formador, como termo que apesar de popularizado, e emergido na fala de alguns participantes, é questionado de diversas formas em seu sentido e sua intencionalidade, porém o utilizo a fim de facilitar a compreensão sobre quem descrevo; assim como outros termos correlatos, tais como tutor, mediador, multiplicador, instrutor etc.

Nos ajuda o conceito de formador presente no art.5 do Decreto-Lei n.50/1998 (PORTUGAL, 1998), da República de Portugal e, no art.24, de autoformação:

Art.5 - Entende-se por formador o indivíduo que, reunindo os necessários requisitos científicos, técnicos, profissionais e pedagógicos, está apto a



conduzir ações pedagógicas conducentes à melhoria dos conhecimentos e nível técnico dos formandos, de acordo com objectivos e programas previamente definidos.

Art. 24 - Entende-se por autoformação o acesso à formação por iniciativa individual do pessoal a que se refere o artigo 2.º do presente diploma que corresponda, directa ou indirectamente, às áreas funcionais em que se encontre inserido ou contribua para o aumento da respectiva qualificação.

Portanto, a assumpção aqui impõe muito mais características de quem em formação, tenha uma postura de envolvimento e comprometimento com seu processo e, do que “forma”, ter desenvoltura de comportamento, pró-atividade alimentada pela experiência e não só por certificado, título, escolarização formal.

Logo, ser “professor formador”, está muito além de ser apenas um instrutor, um tutor, um transmissor; como mencionei antes, se relaciona com o saber da experiência, a mentoria, defendida por García (1995) e Bey e Holmes (1992), e vai além: apresenta nuances daquilo que Lawrence Stenhouse (2003, p.195) chamou de “professor-pesquisador” ou professor que pesquisa sua prática: “[...] uma investigação e um programa de desenvolvimento pessoal do professor, por meio do qual, ele aumente progressivamente sua compreensão de seu próprio trabalho e melhore assim, seu ensino.”.

Cujas características sejam: “[...] capacidade para desenvolvimento profissional autônomo mediante uma análise sistemática, estudo do trabalho de outros professores e a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na sala de aula. [...] A técnica provavelmente melhor conhecida é a da análise da interação [...]” (STENHOUSE, 2003, p. 197), ainda, “Não basta que se estude o trabalho dos professores: é necessário que eles mesmos o estudem. [...] o papel do professor como pesquisador de sua própria situação docente.” (STENHOUSE, 2003, p. 195).

Logo, minha leitura é a de que, o processo formativo de professores precisa ocorrer de professores-mentores para professores em formação (inicial ou continuada), dentro do espaço de sua prática (escola, espaços não-formais, Academia etc.), onde os professores-mentorados, assumam uma compreensão e uma atitude de quem se coloca em informação, ou seja: em contínuo processo de aprendizagem da sua prática, não só pelas experiências do mentor, mas que forme em si, o potencial de, a partir do aprendido, ressignifique a investigação da sua prática na própria prática, inclusive inserindo cabedal teórico que o auxilie nesse processo e não apenas para finalidade intelectual estática ou de status quo.

Ao ouvir os participantes da pesquisa, ficou evidente que essa é uma percepção que emerge em graus diferentes a partir da experiência de cada um, ainda que variem os contextos de suas atuações, o que nos leva a assumir seus posicionamentos como Lugar de Fala, enquanto lugar de pertencimento:

Nesse particular, “Lugar de Fala” é um lócus inicialmente problematizado por Gayatri Spivak, depois por Linda Alcoff, ainda Avtar Brah e no Brasil, Djamila Ribeiro, e trata de discutir a questão da fala silenciada do subalterno por uma hierarquia social, que possui localização privilegiada de dominação e por isso, perigosa por, ao tomar a fala daqueles e decidirem falar por eles, os oprimem, além de criar inconsistência ao retirar a autorreferência, que passa a ser teorizada por outro, um estranho e em posição hierárquica superior, o que corresponde a um lugar de poder (MATTOS, 2021).



Prossegue Mattos (2021) citando as teóricas acima, que ao transferir e terceirizar a voz, apaga-se o reconhecimento, portanto, respeitar que fale aquele que é o ator do processo (sujeito da experiência social), é para esses, um ato de resistência: “Por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos.” (RIBEIRO, 2017, p.68).

Logo, eu não poderia recorrer a outra fonte para a construção dos dados, se não a esses professores, nesse lugar de fala, docentes que se autopercebem como formadores; pois, como eclodiu em algumas falas dos participantes, explícita e implicitamente, estão entre o lugar de poder (instituições, gestões e similares) e o mentorado, sendo uma posição de angústia, invisibilidade, resiliência, adaptação; para o qual eles pediram que lhes auxiliasse a legitimar esse lugar de fala, desconstruindo o silenciamento institucional no ambiente acadêmico, que deve ser espaço político para os docentes em formação e formadores, desestruturando hierarquias de poder e suas capilaridades.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Neste momento da pesquisa, trabalhei com a perspectiva de Amostra Proposicional de ambiente propício, com atores cujas participações inferiam correlações, com amostra autosselecionada (participantes voluntários) que se identificaram com a chamada, proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013); sobre representantes de um universo que pode conceder dados em minúcias (MINAYO; DESLANDES, GOMES, 2019), assim possibilitando dados sem filtros organizacionais, respeitando o lugar de fala dos professores formadores; portanto sendo uma metodologia Homeostática-Incremental (SANCHÉZ-GAMBOA, 2012).

Atenderam à chamada para um encontro virtual síncrono, 14 voluntários, professores e professoras, da esfera municipal e federal, pública e privada, da Educação Infantil à Pós-Graduação, das regiões Norte e Sudeste brasileiras; com 6 perdas: um declinou por não se sentir mais identificado (sendo docente de curso técnico); outra ignorou os contatos, mesmo estando ativa nas redes sociais; outro abandonou o processo a título de “ver a agenda” e, os demais meetings foram adiados em virtude do volume de atividades da última disciplina obrigatória e, meu adoecimento por Covid-19. A chamada foi lançada a partir dos Grupos de Pesquisa que participo e daí, divulgaram a outros.

Listei dezoito pontos de verificação durante o processo de Escuta: a) de si como formadores; b) de si como professores; c) de sua experiência na temática em que realizam formações; d) de sua experiência no lugar daquele que participa de suas formações; e) deles exercitando-se na atividade; f) deles quando estavam na posição de participantes de outras formações; g) do quanto aquelas formações em que foram participantes, os atravessou; h) do quanto acham que as formações que ofertam, alcançam os participantes; i) a partir do quê eles mensuram esse alcance; j) se recebem feedback (devolutiva) dos participantes; k) se consideram que essas devolutivas são sinceras; l) se verificaram a realidade e o contexto em que os participantes exercem a temática de formação que ofertam; m) se experienciaram esse mesmo contexto e realidade; n) se conseguem enxergar que a formação que ofertam, sana/minimiza dificuldades daquelas realidades e



contextos; o) como se sentem após essas reflexões; p) se a formação atende ao que é averiguado como necessário com os participantes ou, a diretrizes institucionais/organizacionais; q) o que consideram a partir dessa análise; r) em suas opiniões, o que percebem – se percebem – ser necessário para que as formações alcancem os participantes.

Com as autonarrativas do primeiro e segundo meetings com professor@s voluntári@s autoidentificados como formadores em alguma instância, notei que o humano é fortemente evidenciado quando é posta sua responsabilidade sobre aquilo que lhe é dirigido como formação, para que se modifique sua prática, pois boa parte estão na zona de conforto do exercício da profissão; no entanto, a desvalorização que percebem da sociedade, das instituições, quanto ao seu ofício, é em última análise a causa de se mostrarem refratários ao modo como as formações vêm sendo feitas na última década, pesadas apenas como obrigatoriedade dos envolvidos (gestão e docentes) pela preconização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (sic).

A visão deles sobre como eram tratados pela gestão governamental era similar ao que eu percebera enquanto servidora de outra secretaria pública, onde as formações eram decretadas a partir de um Conselho, que era alheio e distante da realidade e do contexto dos funcionários e tampouco se importava em conhecê-la. Pior: colegas que migravam “da ponta” para a Sede, assumiam a identidade da gestão, ignorando seus pares e seu passado, com os problemas persistindo pela negação daqueles que visavam tão somente o status quo e o aumento da renda, quando havia (às vezes a motivação nem tinha retorno financeiro, mas a indicação de superioridade os fazia oprimir aqueles com quem antes, dividiam as dificuldades de exercer as funções designadas).

As autonarrativas fluíram com liberdade já marcando os pontos norteadores que elenquei, sem que eu os mencionasse (ou pouco, em até 4 pontos, dos 18); de onde infiro que as percepções sobre a temática são massivamente similares quanto às dificuldades existentes que impõem a necessidade da formação continuada na forma de extensão para suprir aspectos ausentes na formação inicial e na continuada Lato ou Strictu Sensu.

Igualmente, há uma percepção global quanto aos componentes que devem estar presentes em todo docente, que enfoca seja alargada a compreensão quanto ao que é Tecnologia e, valorize-se o processo humano sempre presente nas relações de aprendizagem e para tal, ele deve ser apresentado.

Sem leitura anterior do nosso conteúdo ou abordagem, para não influenciar a fala, houve debriefing da direção da pesquisa para a chamada voluntária e, o disparo: “Quero ouvir de você, a partir da sua identificação como pertencente a esse lugar de fala, de professor(a) que se identifica como formador(a), como quem melhor pode me dizer sobre as Formações, já que eu tenho que fazer o desenho do meu produto educacional que se direciona para atividades de formação na modalidade Extensão”.

A peculiaridade da educação indígena, apareceu no terceiro meeting, que adicionou alguns elementos ausentes nas outras falas, como o apego a uma causa, antes étnica do que profissional; no entanto, excetuado esse pertencimento diferenciado, há as mesmas queixas de falta de apoio institucional, presença de profissionais com identificação docente e outros, mirando tão só terem um salário, além da necessidade de comprometimento com a ação formativa na dimensão pessoal (autoformativa) e



escolarizada (pós-graduações), a fim de atender as demandas emergidas no processo, ou seja, recaem em última instância na autorresponsabilidade, na questão humana da sensibilidade para uma ação/atitude.

Dito de outra forma, mesmo não se explicitando o termo “Percepção”, noto que ela atravessa a todos e suas autoformações ocorrem a partir dela e a fim de atendê-la, independente da tendência pedagógica que verbalizem, e ela – a percepção – se dá exatamente na dimensão do contato, da troca, das relações entre o externo e o interno a partir de suas relações com os outros; o conhecimento e a busca dele, se dão nessa convergência; que volta a recair no humano de si, no que aguardam de humano no outro: há uma ânsia de espera por uma resposta a esses seus movimentos; existindo neles (esses professores-formadores) algo que se sobressai, distinguindo-os dos demais que não convergem da mesma forma: são mais observadores e reativos ao que percebem do contexto e da realidade.

O quarto meeting veio ao encontro dessa questão, mesmo ocorrendo após seu registro e sem contato anterior com a participante quanto a essa temática. Esse diálogo reforçou o que já observava em mim e vi mais timidamente nos participantes anteriores; assim como foi mais explícito o movimento Autoetnográfico decorrente com o espaço para o lugar de fala, onde notei a oportunidade que a autonarrativa gerou na pessoa, de refletir e prospectar o ato docente e a sua ação futura; além da percepção de si quanto à influência de sua ontologia nas trajetórias formativas, inclusive, interesses de pesquisa e movimentos institucionais, em um diálogo que não é conformativo nem com o poder instituído, nem com os micropoderes personalizados institucionalmente, que reage contra o silenciamento dos invisibilizados, entendendo a ação pedagógica como um ato político que exige posicionamento, cuja assumpção confere sentido ao exercício docente, que é construído na continuidade dos espaços físicos e burocráticos institucionais e não só na sala de aula.

No quinto meeting a fala final da participante foi fazer votos que o que tinha posto fosse ouvido, fosse visto, porque eles (professores enquanto um coletivo no qual estava inserida, pelos quais intermediava) precisavam ser ouvidos; o que equivale à fala da participante anterior, sobre a invisibilidade que é posta a partir da capilaridade do poder institucional. Devo dizer que até agora, foi o que mais me surpreendeu, porque ocorreu sem novidades do que eu já ouvira nos anos de formação, entre colegas de profissão, até esse momento final, que soou como um apelo: “Eu desejo que você tenha sucesso na sua pesquisa porque nós precisamos ser ouvidos!”

Voltei a lembrança novamente ao Contributivo Social que temos que realizar, premissa enquanto pesquisadores, e do meeting anterior, sobre quantas formações continuadas, a nível de Programas de Pós-Graduação, são feitas sem que se tome consciência disso. Somos vistos e prospectados em uma inscrição psíquica enquanto investigadores que projeta a perspectiva de que suas questões podem ser levadas a sério: a vida invisível que os professores têm e que os formadores presos à institucionalização, não enxergam.

O sexto meeting (escuta) fez um caminho de atravessamentos de realidades: a questão social que leva à escolha da profissão, o financeiro que quer ser remediado pelos futuros professores, a “prostituição da profissão” porque a facilidade da disposição digital



engana sobre o engajamento na própria formação, e esses fatores fazem com que não se aprofundem, não se envolvam no processo, resultando em professores despreparados para lidar com a realidade escolar, frustrados com as imposições do currículo engessado e sem repertório teórico para auxiliá-los na prática, quando o “tem tudo no Google” falha e mostra que devia ser sido levado com mais responsabilidade; o que leva à incompreensão do que é ser professor e enrobustece o sistema de educação precário que levou os seus alunos do passado a serem os professores do presente: um ciclo vicioso que só pode ser rompido – a seu ver – pela formação qualitativa, que traz a aproximação e a reflexividade sobre o si mesmo e sua ação no mundo.

Notei que há dois meandros a serem compreendidos para a melhoria das formações e que está nas mãos daqueles que intermediam entre os interesses organizacionais e as necessidades dos (futuros) professores “na ponta”, que são enxergados por essas professor@s-formador@s: um é de cunho do trabalho de si, autoformativo, autoperceptivo, de interação com os demais, cuja base designativa é a leitura e reflexão da própria ontologia, que dirige a ação do presente; e esse atua sobre o outro, que é o trabalho de mudança, de ressignificação no coletiva, que conta com seu potencial humano de partilha, empatia, pertencimento, que mesmo que não alcance a todos, pode engajar muitos pela identificação.

Essas percepções estão mais discretas naquel@s com menor tempo de prática e são mais explícitas nas que já possuem lastro de/na carreira; porém pertence às que já adentraram o *Strictu Sensu*, permeadas por formações qualitativas que as fez olharem para si, para seus passados, para pensarem ativamente sobre suas ações no aqui e agora, superando a mera ação de transmissão de conteúdos, submissa, subserviente, bajuladora que opera para si a favor de um status quo e não da melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem, escolares, educacionais, que geralmente desacredita do método qualitativo.

O que revela que houve uma deficiência no processo de formação científica do único caso resistente, nas dimensões pessoais que também são formativas, pois a compreensão adequada de alguns campos científicos (que estão sendo suprimidos nas reformulações curriculares governamentais, inclusive) permitiria ver que cada nicho dentro de um campo, e nesse nicho, determinados aspectos ou características, são possíveis de ver a partir de instrumento específico e não de outro; ainda sujeitos às conformações de ambiente (ecológico, social, econômico, cultural etc.); ou seja: a harmonia cognitiva e emocional dos aprendizados vem pela complementaridade e não pela exclusão; e se cedemos à essa última, estaremos fadados ao declínio, como todas as civilizações que nos precederam (NICOLESCU, 1999).

Esse, o sétimo meeting que trouxe uma fala egocentrada que me fez pensar sobre que experiências haviam participado da composição daquela Gestalt que desdenha dos demais porém cobra que outrem devia ter atitude diferente, com exercício de empatia, alteridade e outros elementos harmônicos para o convívio entre os pares; parece-me ter havido/haja situações de desgaste com os profissionais do Ensino para tais referências; no entanto, interrogo-me se seria apenas isso ou há um elemento ideológico massivo que inclusive, despersonaliza o Si Mesmo para pensar-se e por-se no discurso como a própria instituição, seria uma personalização do cargo?



O que me lembrou Marli André (2010) ao elencar os pontos que obscurecem a compreensão do que é a Formação de Professores enquanto Campo de Estudo, por outros campos, e que é necessário ser claro para aquele que nele está, assim como o referido artigo faz (suas caracterizações, movimentos no decorrer do tempo etc.), para não acirrarmos discussões que não privilegiam a informação sobre, e tão só ponto de vista egocentrado; pois como disse Bauman (2016): “(...) o diálogo real não é falar com gente que pensa igual a você. (...) o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras.”

O que me leva a pensar sobre o desconhecimento desse grupo – os positivistas/cartesianos – sobre os próprios expoentes dos Campos que veneram, a exemplo das obras: “Átomo e Arquétipo” de Pauli; “Autobiografia Científica e outros Ensaios” de Planck; “Física Atômica e Conhecimento Humano” de Bohr; “A Parte e o Todo” de Heisenberg; ou “O Diário do Beagle” de Darwin, para citar alguns. Pode ser inferido que este posicionamento dos positivistas é aquilo que Heidegger atribuiu como o esquecimento do ser, a partir do mito da caverna, de Platão, onde alétheia passa a ser ignorada como imbricação simultânea entre phýsis e lógos: o conhecimento sobre a natureza que revela o ente, passou a desconsiderar a composição do que é visto a partir do que se oculta, com esta última sendo relegada a um patamar inferior de valor na verdade, ao descartar o ser e distingui-lo como separado, expondo como dualidade.

Cordeiro (2016) ao trabalhar com os diários dos biólogos Fritz Müller, Fritz Plaumann e Lucia Sevegnani, sobre suas descobertas científicas e contribuições no Campo, menciona também os diários de Da Vinci, Darwin, Newton, Pauling, Schechtman, Carlos Chagas, Marie Curie, Elisa Frota Pessoa, menciona essa ausência na formação dos pesquisadores, que inclusive coopera para o estereótipo e o estigma do “cientista maluco”; porém me pergunto: será que esses defensores ferrenhos não querem ser conhecidos por essas caricaturas, em lugar de se mostrarem simplesmente humanos e inacabados, tal qual o tão recente Campo da Formação de Professores na descrição de Marli André (2010)?

Cordeiro (2016) encontra nesses registros o percurso autoformativo desses pesquisadores, revelando os elementos das dimensões pessoais que se mesclam à dimensão profissional e levam a Aprendizagem por Einsicht que vai além da formação institucional, escolarizada, e que leva às descobertas (portanto, ineditismo, inovação conceitual e tecnológica); ali, em um dos excertos dos diários de Plaumann, é evidenciada a humildade do pesquisador ao agradecer e destacar a colaboração não só dos recursos financeiros, mas também da família, da comunidade, na construção sistemática do conhecimento a partir dos seus achados.

Quando esses participantes projetaram suas autonarrativas, incorreram em um processo (auto)etnográfico, que contempla o alerta de André (2010) quanto a necessidade que as pesquisas no Campo da Formação de Professores amplie os aspectos da investigação através de outros pontos de participação que não tão só os professores de um nicho só.

Emergiram ainda questões de hierarquia em três níveis (gestão da organização – mediação formadora – professores em sala de aula); percepção compartilhada sobre aspectos formativos (o que observam, ouvem, percebem dos pares) nos mesmos três



níveis; além do aprendizado autoformativo desse processo a partir do formador que também é professor (pela titulação, pela prática no mesmo ou noutro espaço, ou que revisita esse espaço do qual se distanciou etc.).

Essas autonarrativas tocam os temas silenciados em pesquisas nesse Campo, citados por André (2010, p.180): “[...] as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural.”

Seguimos para o oitavo meeting que inicia com a participante alerta se ela teria contribuições, já que só se encontra como tutora há um mês. Sigo o debriefing com as questões éticas sobre desistência. Ela aceita e curiosamente traz uma perspectiva diferente de tudo o que eu tinha ouvido até aqui. Apesar de ter sido uma autonarrativa curta e preocupada “se atenderia minha necessidade” (sic), ofertou um apoio na visão que vínhamos construindo para o PE, podendo ser um material de consulta relevante; o que evidencia a contribuição do networking, o estabelecimento da troca entre os pares que estão presentes em Grupos de Pesquisa, uma espécie de irmandade sobre colaborações, informações, como sempre destacava o Professor Dr. Fachín-Terán (in memoriam) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A partir da lente da autoetnografia, percebo que essa autoformação ocorre nos termos de Merleau-Ponty (1999), já que esses intercâmbios afinadores da Identidade passam pelo aprendizado que se dá no nós intersubjetivo e na corporeidade, enfim, por aquilo que desenvolvemos e se enrobustece através da nossa percepção, nesses movimentos que evoluem a cada ciclo formativo formal, mas que não se limitam a eles, pois envolvem em um entrelaçamento perceptivo, as várias dimensões do ser.

Onde não podemos negar que os contextos são catalisadores da autoformação nessa direção; como diz Kottak (2013, p.32): “A cultura é uma força ambiental [pressão] que afeta o nosso desenvolvimento, tanto quanto a nutrição, o calor, o frio e a altitude, e também orienta o nosso crescimento emocional e cognitivo, ajudando a determinar o tipo de personalidade que temos como adultos.”

Portanto, a formação inicial e a continuada, são ciclos respondentes a uma essência autoformativa cuja gênese se inicia enquanto cultura na Educação Básica, como endoculturação (como ser aluno e cidadão em um meio e sob um código “correto”) e, posteriormente na Academia, como aculturação (cujo modelo prevalente/dominante ainda na atualidade é o da gradação nos papéis sociais e na complexidade dos ritos de passagem que conferem níveis de status quo que se distinguem da fase anterior, agora na posição de professores, aumentando a valência dos códigos de crença e conduta, exigindo autonomia no exercício na instância de poder hierárquico, cuja exponenciação coercitiva ocorre proporcionalmente à obtenção dos títulos/cargos).

Se conjuga nos espaços da experiência pela corporeidade e na intersubjetividade, desde a construção simbólica no lar sobre referenciais pessoais, ainda na infância, processo que segue com a saída daquele entorno para a escolarização e, nela, se direciona para desenvolver uma identidade; a partir do que aprende observando seus professores, antevendo-os como futuros pares, autoformando-se a partir da observação que apreende os sentidos que possibilitam desenvolver aptidão no contexto mesmo com alteração das



variáveis, ou seja: há nessa observação, a percepção sobre a composição (Gestalt) que possibilita entender o panorama geral e fornece indícios de como adaptar isso a outras situações.

De forma que vai se enrobustecendo ao encontrar indivíduos integrantes dessa cultura acadêmica que por sua atuação (manifestação do repertório paradigmático dirigente neles) fornecem subsídios para as gestalten necessárias de autoformação desses professores, adaptáveis a cada ciclo, ampliando as possibilidades de contexto e, superando aqueles que se mostram em direção contrária, vertiginosa, ameaçadora... ou seja, essa autoformação também possui o componente Resiliência, que é tratado por Alencar (2022) e modelagem neuro-hormonal: independente da identidade docente que é formada, há uma (auto)formação para oprimir ou para resistir ou sobreviver; o que focaliza a importância de se estudar esse meio enquanto cultura, a fim de trabalhar os aspectos que precisam ser desenraizados, para a formação docente empática.

Assim, cada conjunto de aprendizagens, por si, são gestalten, composições com elementos que ofertam um sentido que passa a participar da autoformação, enquanto que esse processo – como um todo – é a Gestalt da autoformação de professores, por ser o conjunto de aprendizados a partir da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), alicerçada na prática empírico-fenomenológica que fez uso da autoetnografia (MOSER, 2019) para compreender esses processos e, desenvolve-se para levar essa discussão como contributo social para pensarmos e trabalharmos essa realidade, em uma ressignificação dos papéis exercidos.

Necessário refletir sobre esses elementos, como quando diz, o professor Dr. Nelson Filice de Barros (AUTOETNOGRAFIA BRASIL, 2022), que mesmo há vinte anos dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): “[...] eu existo nesse lugar, mas eu não pertencço a esse lugar [...] nunca me convidaram para participar, nunca me incluíram [...]”. Ou seja, a invisibilidade e silenciamento impostos por um segmento dentro da cultura escolar-acadêmica que rejeita formas outras de fazer ciência e exercitar gestão, exceto a sua própria, como hierarquia/poder e não como liderança, insistindo nessas dissonâncias profissionais, com impacto social, como o desvio da amostra (e único homem participante no grupo).

O que nos diz que não basta ser enxergado, é necessário alçar/deter/integrar profissionalmente esse coletivo, essa cultura acadêmica, que escolhe quem visibilizar; ou como dito melhor, pelo professor Dr. Igor Valentim (ibidem) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): “[...] não é uma estrutura, essa estrutura são pessoas! Então são pessoas que fazem essas chancelas!”. Que não existem após uma titulação ou um cargo, mas se constroem no decorrer dos processos formativos na Academia, em seus vários graus, que me parece, ocorrem à medida que a mediocridade se depara com a vanguarda recente que zela pela ressignificação do humano, através da empatia, que passa a ser sentida quando valorizamos o Lugar de Fala desses silenciados/invisibilizados.

Notem que esse quadro assola inclusive instituições de renome! Mas também são localizadas nos participantes da amostra! Portanto, é um adoecimento social que precisa ser reconhecido. Observe comigo, como os grupos que se reconhecem e participam em torno de um interesse comum trabalham gregariamente a favor de sua ideologia, até o surgimento de um ou uma líder natural, que geralmente é aclamado(a) inicialmente e cuja



manutenção do poder da liderança, parece sustentar a frase do anti-herói Batman (2008) sobre as pessoas morrerem (metaforicamente) como heróis ou viverem o suficiente até se tornarem vilões; a depender de suas permanências em lugares de poder!

Algumas vezes, esses líderes são previamente escolhidos, quando o grupo pensa na formalização dos encontros, atividades etc. e o tempo vai indicar alternância da liderança por escolha ou do próprio líder ou do grupo, o que é guiado por interesses diversos, desde o surgimento de um antagonismo com o/a representante, expansão das atividades, agendas etc., o fato é que ocorre mediante interesse mútuo/comum ou não.

É nesse ponto que as relações podem se tornar tensas no jogo de interesses e, o antagonismo vai ser resolvido silenciosamente, pelo conformismo e alternância de cessão ao que for requerido, assumindo a dissimulação das emoções como apaziguadora/negadora da tensão estabelecida; ou passará a acontecer as disputas de poder dentro do território.

A questão dos interesses, pode ser lida por diversos teóricos, como Adler e Freud na psicologia com seus entendimentos sobre poder; Bordieu na Sociologia, Thomas Khun na História da Ciência, Odum na Ecologia do equilíbrio dos sistemas, Lévi-Strauss na Antropologia e outros; e o meu foco não é falar dessas leituras, mas situar esse Lugar de Fala a partir da minha observação da mediocridade encontrando a vanguarda:

É a escolha dos acadêmicos em formação sobre seguir paradigmas estabelecidos em Campos científicos consagrados, com métodos conhecidíssimos e irrefutados e se manterem nas bordas do Campo, pois há nomes de referência que atuam na instituição, na região geográfica, enfim (dimensões de alcance) ou; procurarem lacunas que abrem espaço para que eles sejam a vanguarda.

A zona de conforto é um território que não ofende ninguém, epistemologicamente; é a média das prescrições inquestionáveis, aquele tipo de investigação que sequer precisa ser defendida, posto que ela só confirma o que outros já estabeleceram bandeiras sobre; sendo conhecidíssima e carro-chefe da história da Academia mediana, criadora de tantos desconfortos, alterações de liderança, conchavos, políticas não idôneas e imposição de chancelas, para que limitando os demais, possa esparramar-se e tomar o lugar, mesmo que não seja relevante no Campo científico, ao ponto de quebrar paradigmas, o que não evita que tente distorcê-los.

Enquanto a vanguarda pode surgir de uma série de divergências essenciais (identificação do pesquisador com o que há em seu meio frente a seus interesses e o encontro desse conjunto com sua subjetividade e retornando para o grupo); ou pode ser forçada arduamente para a necessidade de alternância de poder (o que também precisa ser observado para o oprimido não se tornar o opressor) ou pela sobrevivência/resistência. É a que faz a diferença não só na macro-história: a vanguarda paga o preço pela “ousadia” (ou coragem... ou inconformação... ou dissonância... ou... ou... ou...) e que modifica vidas no decorrer não só do tempo, mas das relações, a que toca aquela zona de encontros intersubjetivos, e que pode escutar a voz do lugar de fala.

Ela age na micro história e talvez nem ganhe espaço na macro, com facilidade ou em curto tempo, não se ergue só, e é insistentemente combatida por aquela outra motriz; no entanto, ela vem pela necessidade da mudança, respondendo a anseios criados pelo silenciamento e pela invisibilização; podendo ser enxergada em turmas de graduandos e



de pós-graduandos, em grupos docentes, de pesquisa etc., pode ser acolhida e não será feroz pelo ganho de espaço mas deve lutar por ele porque ele não é só daquele que fala, mas daqueles que empatizam e tornam uníssona a voz que se levanta nesse movimento.

Ela, é a que incomoda a mediocridade acadêmica que se recusa a crescer pela observação, assimilação, aceite do diferente (o que Silva (2020) chamou nas entrelinhas de preguiça ou incapacidade intelectual para compreender além do seu) e consequente expansão do Campo ou surgimento de outros Campos; e vai ser inevitavelmente agredida desde a turma, até que seja visibilizada por outras autoridades que a legitimem, normalmente externas àquela onde surgiu.

Eis o motivo de ser tão necessário, para algumas áreas, publicar-se com mais ênfase e estar em foco para encontrar espaços de germinação e crescimento, achar seus pares empáticos, para inclusive, conseguir completar créditos, horas, atividades obrigatórias para as titulações, exercitar sua docência, investigar e refletir sobre sua prática (e no processo, sobreviver à essa cultura estabelecida). Há chancelas que aprisionam e outras, que alforriam e; enquanto caminhamos nos nossos ciclos formativos, temos que aprender que há tempo para tudo, como dito no capítulo 3 do livro de Eclesiastes (1819), para que aprendamos com a metáfora da morte, do tempo, do silêncio, do existir, do nascer, do reconhecimento, do descanso...

Tudo isso, eu experienciei direta ou indiretamente, observei com afinco porque me era incompreensível entender com naturalidade, que as hierarquias, os espaços, os códigos e crenças, os ordenamentos e tantos outros aspectos dessa cultura acadêmica, iam muito além da minha ingenuidade de que a escolarização e suas instituições, eram o espaço mais mágico e de aceitação em que eu podia ser eu. Muitas vezes eles foram (e eram, e continuam sendo para muitos) aquela professora com sua palmatória, exigindo que a crueldade se perpetuasse como um filtro cultural que queria fazer-se crer, que aprender/conhecer/existir não era para todos, não era para quem vivia o essencial; tão só para sobreviventes “intelectual-fágicos”, dispostos à manutenção do status quo alheio e alhures, em troca de migalhas de fingido reconhecimento e talvez algumas oportunidades de holofotes.

Esse é o legado e ele pode ser exercido, através da empatia por escutas sensíveis, não-interferentes, conhecidas como “desabafos”, por pessoas de valores construtivos, e ações que provem disso. Pois elas vão nos lembrar que podemos organizar todos os pontos aparentemente soltos, em uma espiral ascendente, que nos leve a um lugar de acolhimento recíproco e, portanto, de crescimento, porque elas também conhecem esses espinhos e escolheram não perpetuá-los.

Isso eu também experienciei, e foi vital para me manter viva no processo. Essas escutas (meetings) permitiram perceber que, a atividade de pesquisa da/prática entre professores/formadores, ela nem sempre é consciente, sendo problematizada com mais clareza quando há um processo de formação continuada experienciado, no entanto, há níveis de reflexão operante para adaptar, transformar, decidir percursos, onde participam percepções do ambiente, dos pares, da hierarquia, das políticas organizacionais/institucionais, da sociabilidade com os participantes das formações/extensões.

A oportunização da autonarrativa temática proporcionou que transmutassem a



vivência em experiência, aprofundando os níveis de percepção e consequente análise e reflexão, levando a considerar momentos, retomadas, abandonos, mudanças de percurso, perspectivas prospectivas de novas condutas, constituindo-se dessa forma, autoetnografias em algum grau, o que sustenta ser um percurso válido para trabalhar a formação de professores de professores, ou como preferiram outras denominações, compreendidas como sinônimos no senso comum: tutores, formadores etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PROSPECÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Nesse artigo, trouxemos o lugar de fala de professores que se percebem como formadores, tutores, instrutores, mediadores e outros termos correlatos, ou seja, que trabalham a formação profissional docente, dentro da cultura escolar-acadêmica; como parte de um processo de doutoramento profissional, cuja finalidade última é que a Tese apresente um produto educacional, para o quê esse recorte trabalhou um momento de escuta de um grupo amostral, a fim de construir algo que lhes auxilie, enquanto instrumento pedagógico na Extensão.

Considereei nesta escrita um escopo que retornou os seguintes achados: foram possíveis registros de caráter descritivos, de cunho (auto)etnográfico, produzidos a partir de autonarrativas sobre o ambiente que participa para a percepção desses professores no caráter da proposição deste trabalho; de onde emergiram percepções que se constroem como lugar de fala do grupo, a respeito da cultura institucional preponderante de gestão docente, que os coloca como atravessadores de conteúdos e exigências, sem uma aproximação com a realidade do chão da escola, restando-lhes gerir uma autoformação resiliente que abarque as necessidades do lugar de poder e – ao menos minimamente – dos mentorados.

A partir disso, foi construído um Produto Educacional (PE) intitulado “Colóquio como Estratégia Formativa – nível avançado” (não é o foco desse artigo), que atende como: a) um novo método para gestores conhecerem seu público-alvo para planejamento de formações pertinentes que atenda às necessidades reais dos professores; b) para formadores identificarem lacunas no aprendizado de conteúdos de outras atividades executadas; c) propicia uma caracterização aprofundada de uma amostra, para pesquisadores que planejem desenvolver métodos e estratégias de cunho interventivo-investigativo-interventivo nas ciências humanas e sociais.

Tal PE segue em fase de aprimoramento juntamente com a pesquisa de origem deste recorte, e pode ser obtido junto à autora para desenvolvimento de outros trabalhos de outros pesquisadores, que desejem avaliá-lo e replicá-lo; assim como, identificar potenciais de investigação futura, a partir do mesmo.

Os resultados apontam que é necessária uma aproximação verídica da Academia junto à escola, pelo contato interessado nos atores docentes, para promover o uso de instrumentos que auxiliem nas fragilidades do sistema educacional vigente em nosso país, em prol da cultura escolar que almejamos, através do lugar de fala de professores mentores.

Essa pesquisa é sustentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, D. G. da S. Contar-se de uma professora resiliente: um processo como pretexto para efetivação da (auto)formação a partir de uma metodologia alternativa.



2022. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v.33, n.3, set./dez. 2010. p. 174-181. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 25 abr. 2022.

AUTOETNOGRAFIA BRASIL. **II Congresso Nacional de Autoetnografia**. Online: Youtube, 03-05 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCDPc3FuZ1IGooa-I8Hcr56w>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. CONFERÊNCIA NA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, 2002, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: FEPECS, jul. 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BATMAN, o cavaleiro das trevas. Direção de Christopher Nolan. Los Angeles: Warner Bros., 2012. Vídeo (152min). Disponível em: <https://play.hbomax.com/player/urn:hbo:feature:GXdkpqAvyDaXCPQEAADdn>. Acesso em: 12 out. 2022.

BAUMAN, Z. As Redes sociais são uma armadilha [Entrevista]. **El País**, Seção Cultura, [online], 09 jan. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html. Acesso em: 02 jan. 2023.

BEY, T. M.; HOLMES, C. T. **Mentoring: contemporary principles and issues**. Reston: Association of Teacher Educators, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351327.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CHENÉ, A. A Narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (auto)biográfico**. Natal: EDUFRRN, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n.510 de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, 07 abr. 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORDEIRO, M. L. Das Gavetas para o ensino de ciências: os diários de cientistas para uma abordagem contextual da História da Ciência. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_442ada630b9ac444b6c96e781afe609d. Acesso em: 25 abr. 2022.

ECCLESIASTES. In: **Bíblia**. Tradução de João Ferreira de Almeida. [S.l]: Domínio Público, 1819. Disponível em: <https://sites.google.com/site/bibliaonline/biblia>. Acesso em: 12 out. 2022.



GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Muntaner, 1995.

GAUER, G.; GOMES, W. B. Recordação autobiográfica: reconsiderando dados fenomenais e correlatos neurais. **Aletheia**, Canoas, n.27, 2008, p.36-50. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n27/n27a04.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KOTTAK, C. P. **Um Espelho para a humanidade: uma introdução à antropologia cultural**. 8.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, online, n.19, jan./abr., 2002, p.20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MATTOS, M. B. O ‘Lugar de fala’ e as ‘falas do lugar’ na enunciação literária: o dilema pós-colonial. **Literatura: teoria, história, crítica**, Bogotá, v.23. n.1, p.161-184, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n1.90598>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.9, n. 22, p.521-539, dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>. Acesso em: 07 maio 2022.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOSER, D. Autoethnography. In: WAGNER-EGELHAAF, M. **Handbook of autobiography/autofiction**. Berlin: De Gruyter, 2019, p.232-240. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110279818-028>. Acesso em: 13 fev. 2022.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.50 de 11 de março de 1998**. Reformula o regime jurídico da formação profissional na Administração Pública. Lisboa: Conselho de Ministros, 1998. Diário da República n.59/1998, Série I-A de 03 de novembro de 1998, p.944-950. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/50-1998-218952>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RIBEIRO, D. **O Que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodología de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. ed.2. Chapecó: Argos, 2012.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**, ed.9. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA, M. R. da. Inferência da melhor explicação: Darwin e a adaptação. **PERI**, Florianópolis, v.12, n.01, 2020, p.112-127. Disponível em:



<https://nexus.ufsc.br/index.php/peri/article/download/3729/3295>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SMITH, J. A.; OSBORN, M. Análise fenomenológica interpretativa. In: SMITH, J.A. (org.). **Psicologia qualitativa**: um guia prático para métodos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2019.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5.ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2003.