

## Autoetnografia em um Produto Educacional na formação de professores

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves<sup>1</sup>  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9885-7720>

Davi Avelino Leal<sup>2</sup>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3871-2057>

### Resumo

Recorte de pesquisa de um doutorado profissional, na linha de processos formativos de professores com a Autoetnografia como método para identificar a autoformação dentro de ciclos formativos de professores na formação inicial e continuada. Questões norteadoras: a) que movimentos interventivos-investigativos podem ocorrer a partir de processos formativos de professores? b) que relatos são construídos a partir da apreensão desses processos? c) que processos formativos podem ser concebidos para ressignificação desses movimentos? Pesquisa qualitativa, descritiva, com análise fenomenológica interpretativa, desemboca na construção de um produto educacional (PE) com bases merleau-pontyana e antropológica. Achados evidenciam uma cultura de estrutura hierárquica com ritos de passagem enrijecidos e movimentos marginais de resistência. A autoetnografia contribui para a percepção desses atravessamentos e consciência para mudança, onde o PE proposto é um método para verificar lacunas na formação de professores.

**Palavras-chave:** ensino tecnológico; metodologia; cultura acadêmica.

### Abstract

Research section in a professional doctorate, about teacher training processes with Autoethnography as a method to identify self-training within teacher training cycles. Guiding questions: a) what interventional-investigative movements can occur from teacher training processes? b) what reports are constructed from the apprehension of these processes? c) what training processes can be designed to give new meaning to these movements? Qualitative, descriptive research, with interpretative phenomenological analysis, leads to the construction of an educational product (PE) with Merleau-Ponty's and anthropological bases. Findings show a culture with a hierarchical structure with rigid rites of passage and marginal resistance movements. Autoethnography contributes to the perception of these crossings and awareness for change. The PE is proposed as a method to check gaps in teacher training.

**Keywords:** technological teaching; methodology; academic culture.

Referência: GONÇALVES, C. É. L. de C.; LEAL, D. A. Autoetnografia em um produto educacional na formação de professores. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 11, n. 1, e20269964, 2026. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol11.n.1.e20269964>

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, doutoranda em Ensino Tecnológico em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. AM – Brasil. 2021100647@ifam.edu.br

<sup>2</sup> Licenciado em História, Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Docente Colaborador em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. AM – Brasil. Davileal81@gmail.com.



## 1 Introdução

Ao investigar a formação de professores, nas últimas décadas, se há dado destaque para os métodos que olham para a prática docente e que esta seja investigada por aquele que nela atua (André, 2010; Pena, 2011); nessa direção, Lawrence Stenhouse (2003) elaborou o que viria a ficar conhecido como tendência pedagógica do professor-pesquisador.

Este trabalho caminha por esta perspectiva e investiga a autoformação do professor-pesquisador, reconhecendo que esse movimento ocorre pelo que García (1995, p.21) chama de interformação, onde aprendemos uns com os outros, mas desde que tenhamos vontade de aprender o que é posto e, esse processo pode receber diversos nomes “[...] tais como educação, ensino, treino, etc.” e acrescentamos: tutor, formador, multiplicador, entre outros similares termos que surgem a cada nova política no Ensino e na Educação.

Naturalmente, enxerga García (1995) que há a realidade conceitual do que seja formação e, a ela atrelada, existe a dimensão pessoal que pode ser trabalhada com o auxílio de técnicas, que, no entanto, só são ativadas pelo querer (entenda-se: envolvimento) do indivíduo imerso nesse processo, no qual algo que pode auxiliar é a ação docente sobre os docentes em formação, é a atuação como professor-mentor, sendo aquele com a *expertise* advinda da experiência, ou como preferem outros autores, da experientiação, como Castro (2011, p.215):

Toda procura, no fundo, é sempre a procura do sentir do sentido. É justamente isso que denomino aqui **experientiação** e não (jamais!) experiência. Toda procura advém sempre enquanto **experientiação**. Todo conceito advém sempre enquanto experiência. É por isso que posso dizer que ‘Fulano é experiente no fazer artefatos de madeira, de barro, em dar aula etc.’. Todavia, jamais posso dizer que alguém é experiente na **experientiação** de morrer. Das experiências surge um aprendizado, passível de ser ensinado, porque é um saber baseado em conceitos, por exemplo, um carpinteiro que ensina o aprendiz a fazer móveis. Das experientiações surge uma aprendizagem, algo absolutamente pessoal e impossível de ser ensinado, porque não é redutível aos conceitos. A aprendizagem é **experientiação** das questões. [...] Deve ficar claro que a experientiação não diz respeito ao domínio do subjetivo. Muito pelo contrário! É quando o subjetivo das opiniões e das impressões se deixa ultrapassar pelo poder da presença e vigorar das questões. A **experientiação** só pode ser **experientiação** de questões. (grifos do autor)

Percebamos que esse é um pensamento ancorado nos teóricos fenomenológicos, tais como Heidegger (2003) e Merleau-Ponty (1974) ao discorrerem sobre a Linguagem e, ainda, Husserl (2001) com a concepção da Fenomenologia e do aprendizado no nós intersubjetivo em que ela se dá; algo que Larrosa Bondía (2002) também comenta no conhecido artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”.

Desde aí, ao examinarmos os textos de Ingold (2013b; 2012; 2015; 2013a) e nos depararmos com a explanação sobre a malha em que tudo está posto, tudo se dá e se conecta, e que é onde aprendemos, nos manifestando multilinearmente, uma construção-conquista que formamos a partir da percepção, dentro das dinâmicas correlacionais de cada indivíduo com os demais do seu contexto, converge para os teóricos acima trazidos.

Ainda, quando pensamos a Fenomenologia da Percepção como cerne de análise em uma pesquisa sobre a formação dos professores, entendendo que esta pensa a partir de *Lebenswelt* (mundo da vida), que é (re)(a)ver o mundo e seu vínculo conosco, pelo corpo; por se ocupar



das essências na existência para compreender o ser e sua ação no mundo a partir daquilo que ele realiza (*vive/experimenta*), na busca da leitura do que já está e é inegável, para então problematizá-lo, fundamentá-lo (Merleau-Ponty, 1999).

Sendo a percepção ocorrida pela experiência para o conhecimento, reunindo-se entre a consciência e o mundo, para adquirir sentido de realidade *Mit-sein* (constante vir a ser); encontramos em Ingold (2008, *online*) que: “[a percepção] [...] é como um engajamento ativo e exploratório da pessoa inteira, corpo e mente indissolúveis, num ambiente ricamente estruturado.”

Dessa forma, assumimos a compreensão de Ingold (2020) sobre aprendermos no entrelaçamento das nossas histórias, apoiados pela percepção, intergeracionalmente, em um processo de aculturação entre os que ocupam uma posição cultural de ensino e seus aprendentes, em processos de troca de compreensão e assimilação que constituem o próprio desenvolvimento do conhecimento, é um processo natural de aprendizagem, do qual a Escola sempre foi deslocada, atuando como uma catequização de informações (endoculturação da própria estrutura acadêmica).

Uma vez que compreendamos o entrelaçamento dessas concepções entre Filosofia e Antropologia, voltamos a Merleau-Ponty (1999) para um outro ponto que nos será útil com o desenvolvimento daquilo que investigamos: toda ação humana materializada através de seu corpo, que é cognoscente, possui significação e, a filosofia, pela Fenomenologia da Percepção, vem auxiliar a reaprender a ver o mundo por essa óptica, “[...] e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta profundidade quanto um tratado de filosofia.” (Merleau-Ponty, 1999, p.21), ou seja: pelo fluxo das experiências.

Convém comentar, a título de triangulação de teorias (Flick, 2009b), recentemente a neurocientista Nazareth Castellanos, do Laboratório Nirakara-Lab e da Universidade Complutense de Madri, atesta os conceitos de interoceptividade (como o cérebro percebe o sistema biológico internamente) e proprioceptividade (como o cérebro lê o ambiente em que o organismo biológico está inserido e lhe afeta) em sua pesquisa, divulgada em 2023, como os sentidos mais importantes que os outros cinco pertencentes à exterocepção (Martins, 2023); atestando o que as afirmações de Merleau-Ponty e outros que mencionamos aqui e em Gonçalves (2020), como Ekman, Boisvert ou Cuddy, procedem e, tais como e os reunidos em Goleman (2019), podem e já são comprovados.

Eis que daí, temos que essa aproximação com o outro pelo ver, ouvir, narrar, é na Pesquisa Narrativa e Biográfica (Souza; Meireles, 2018), (re)viver e (re)contar, construir histórias que educam a si e aos outros (Clandinin; Connelly, 2011). Como dito por Fátima e Silva (2006), que inclui etnógrafos como Geertz e Augé, que consideram a escuta sensível no processo de significação atribuído pelos sentidos, igual a Barbier, Ferrarotti, Josso, Pinneau; o que dialoga com Merleau-Ponty: técnicas atreladas a esse gênero de pesquisa-formação.

Dá-se que essa perspectiva que aproxima as lentes antropológica, narrativa e biográfica ocorre ao reconhecer a Percepção como produto da recepção dos sentidos à experiência e às condições de ocorrência dessa; que se aloca às experiências anteriores já estruturadas na memória e evocadas para responder a novos eventos; sob influência do Hábito, da Sugestão, do Deslocamento Temporal e da Tendência Afetiva; para o que se quer expressar e como o pode



expressá-lo (Feldman, 2015) e “As histórias de vida [...] revelam como determinadas pessoas percebem, reagem e contribuem para mudanças que afetam suas vidas.” (Kottak, 2013, p.75).

Desnudos de concepções prévias de **como é** (Malinowski, 1976), utilizamos a Autoetnografia como forma para conhecer o mundo subjetivo dos partícipes, para análise e interpretação, despídos das lentes de visão de mundo pessoais e seus ruídos, para apre(e)nder a configuração de sentidos da linguagem do outro, o que subjaz ao expressado, conhecer seus porquês, adentrar o que ali emerge; do visto e do ouvido na vivência, para registro analítico e interpretativo posterior, passível de ser indagado pontos obscuros ou incompreensíveis só pelo exposto, assim desenvolvendo o estranhamento sobre o outro, sua ação e discurso, em composição procedimental para o conhecimento científico daí advindo (Geertz, 2002).

A etnografia da atualidade tem ajustado o foco para entender as transformações de uma cultura a partir de circunstâncias históricas, governamentais, não-governamentais, corporativistas, novos movimentos sociais (ou seja: grupos grandes, fortes, organizados, com estrutura de poder para conquista de metas, as quais reivindicam recursos naturais, não naturais, humanos etc. que com sua ação, tornam-se “[...] variáveis preditoras [...] a influenciar comportamentos e opiniões.” (Kottak, 2013, p.81), tão maiores quanto maior e interconectividade na nação, afetando socialmente experiências, atividades, identidades, não mais de forma situada, mas de alcance global, sendo “[...] diferenciais de poder e como eles afetam as culturas [...]” (Kottak, 2013, p.80)

Nesse Campo, a Autoetnografia surge com os etnógrafos da década de 60, como *Tristes tropiques* de Lévi-Strauss ou *Return to Laughter* de Bowen, perscrutando entre zonas de contato de diferentes estratos sociais, onde há hierarquia e capilaridade de poder, sendo relatada por um *insider* dessa cultura que, se coloca como *outsider* em um processo de estranhamento (informante-narrador), para assim questionar relativismos, tradições, identidades, pela retrospectiva da memória, ofertando uma reflexão a seus pares para questionarem também a natureza de suas realidades, limites e (re)apropriação (Moser, 2019).

Essa autonarrativa passa a descrever a estrutura e o habitar do grupo em tela, como seus integrantes passam a ocupar lugares, explicitar peculiaridades, regras implícitas, tratamentos aos que ousarem “subverter”, além das resistências subjetivas e de nichos e comunidades dentro desse ecossistema social e sua cultura; que é narrada com características historiográficas, sistemáticas, reflexivas sob uma voz literário-científica (Reed-Danahay, 1997), com ênfase a algum aspecto nesse estudo, como o eu, a análise, o contexto, as relações de poder, as interações etc. (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Cuja “[...] ênfase antropológica característica na rotina diária e na experiência vivida [...] [a] observação de determinadas vidas em determinados lugares.”, ou seja: as relações pessoais ocorridas em uma sociedade; para distinguir o êmico e transpô-lo para o ético para assim separar os sentidos presentes nessa cultura (expressos pela linguagem, pelo simbolismo, rituais, costumes...), cujo profundo envolvimento do narrador (interlocutor cultural) obnubilam a narrativa pela parcialidade de visão e compreensão pelo quanto estão imersos em uma cultura afetada tanto pela interconectividade que regula suas expressões através de ideias que atendem a outros interesses (históricos, políticos, econômicos, de poder, de informação, de tecnologia etc.), aos quais, servem alguns dos membros ao participar desses processos (o que eu notaria



ao ouvir das interações dos professores-formadores, como informantes, *insiders*) (Kottak, 2013).

Possuindo um propósito: “[...] o objetivo é produzir textos analíticos e acessíveis que mudem a nós e ao mundo em que vivemos para melhor.” (Holman Jones, 2005, p.764 apud Ellis; Adams; Bochner, 2011, p.11), apoiando sua confiabilidade a partir das evidências, da percepção sobre a experiência, presença ou ausência de licença literária; a validade, a partir da credibilidade que a narrativa transfere pela descrição, assim como pela coerência presente, além da possibilidade de mudança para melhor; e a generalização a partir de que ao elucidar os processos culturais narrados, ocorre a semelhança ou diferenças entre o narrado e outros cenários da mesma cultura, desconhecidos; além da ética, anonimato, privacidade, apesar da ausência de impessoalidade, um cuidado evidenciado com as autonarrativas dos participantes, enxergando a eles nessas produções e a formação que sofreram, foram influenciados que alteraram sua identidade, revelando multiplicidade nas relações e complexidade nos contextos que produzem formas de ler e pensar o mundo e os demais (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Ortiz-Vilarelle (2021) narra sobre o uso da Autoetnografia dentro da Academia para pensarmos nossa própria experiência, expondo as formas dominantes e as invisibilizadas, a seção imposta sobre a subjetividade e os aspectos pessoais dentro da vivência desse grupo, dessa cultura, as violências para que a condição humana seja erradicada, assim como a necessidade de pertencimento, ignorada e inclusive, desprezada como vexatória.

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.”

A Autoetnografia vem ofertar o espaço para essa reapropriação sobre o quanto há de nós naquilo que fazemos, nosso protagonismo e o processo de autoria intrínseco ao nosso trabalho; o que abre espaço para conversar com outras formas de escrita de outros Campos Científicos, a fim de problematizar as normas, os discursos, as práticas culturais, a partir da percepção sobre as experiências, enxergando as motivações e ambivalências (Ortiz-Vilarelle, 2021), que vão se reformulando para ter voz dentro do grupo, ao angariarem mais adeptos ativos quanto à mudança do paradigma reinante, onde a hierarquia passa a negociar espaços e cessões para a manutenção do poder (Kottak, 2013).

Em nossa pesquisa, encontramos que muitas “escolhas” na verdade são confluências dirigidas por contexto, influências, atravessamentos de diversos fatores que afetam direta e indiretamente nosso caminhar na jornada acadêmica, (de)formando nossa visão de mundo na forma de atuarmos profissionalmente, o que trabalha para uma manutenção desse sistema e quanto dele enxergamos sob a necessidade de uma reconfiguração para uma ressignificação, identificando e evidenciando, assim, um lugar de fala.

A ação, as reações em conjunto, além das autonarrativas, provam que o ambiente acadêmico é uma Cultura, com suas próprias estruturas hierárquicas, sistema de valores e crenças, exercício dos mesmos, com rejeite e resistência nos grupos de base do mesmo, mais numerosos porém menos prestigiados nesse social, percepção que vai sendo tolerada e instituída



conforme ascendem os membros integrados, em caráter oficial, ainda que, quando expostos mais duramente nesse paradigma, voltem ao Lugar de Fala invisibilizado com os títulos e o prestígio cresce dentro da estrutura; o que torna a mudança reclamada mais lenta de acontecer; o que confere com as descrições antropológicas dos sistemas culturais (Kottak, 2013).

Ainda, as autonarrativas dos discentes mais novos (“calouros”) no sistema acadêmico, permitem distinguir uma outra ocorrência etnográfica: a do estranhamento às tradições dessa cultura que já estão naturalizados nos mais antigos – já que estão em aculturação da Educação Básica para a Universidade, como descreve Kottak (2013).

Padrões fundamentais são percebidos quanto mais desnaturalizado seja o olhar, enquanto a familiarização nubla a consciência desse estranhamento, para enxergar os fatores afetantes, assim como o exercício do poder, algo observado na participante dissonante, com mais experiência em graduação (com três repetências) mas com vivência *lato sensu* e posição empregatícia, frente aos graduandos a pelo menos meio curso experimentado e sem renda ou bolsistas: “[...] as pessoas muitas vezes não conseguem admitir, ou sequer reconhecer, algumas causas e consequências do seu comportamento.” (Kottak, 2013, p.75-76).

Nessa jornada, já traçamos reflexões a respeito dos conceitos trabalhados em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, assim como da História da Ciência, de Produto Educacional, todos à luz da Antropologia, via Autoetnografia como método para repensar projetos de vida e formação nas instâncias gestoras, pesquisadoras e formadoras.

Após essa contextualização necessária, seguiremos descrevendo da Autoetnografia inicial (da pesquisadora) e seu encontro com autonarrativas de outros *insiders*, possibilitando a construção dos dados brevemente expostos acima e que poderão ser melhor compreendidos na próxima seção. Depois, explicitaremos o produto educacional composto a partir dessas experiências e compreensões formuladas, cujo instrumento central é a Autoetnografia; para assim conduzirmos às Considerações Finais para retomar o escopo proposto para este texto e as respostas a ele dadas.

## 2 Autoetnografias, percepções e prospecções

Antes de iniciar a narrativa, indicamos que aplicamos aos dados a Análise Fenomenológica Interpretativa (Smith; Osborn, 2019); trabalhamos com a Escuta Sensível (Barbier, 2002) sobre Grupos Focais (Wilkinson, 2019), também com uma adaptação dos Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2006), apoiando na Autoetnografia Reflexiva (Ellis; Adams e Bochner, 2011).

O método Autoetnográfico, como todo método recente, vai apresentar recortes e aproximações entre diversos autores, do que importa, seja enfatizada a construção do observador objetivo, considerando o investigador como alguém com duas posições: a do informante etnográfico e a do etnógrafo, portanto o faz ocupar uma posição de auto-reflexividade, como vai ser posto por Versiani (2005) que pontua ser um método explorado no



início, dentro do contexto das sociedades letradas contemporâneas, mas avançado para outros campos das ciências humanas e sociais.

As autonarrativas serão vistas como escritas não-lineares, não-teleológicas, relacionadas que se diferenciam pelo grau que tomam de um ou outro gênero, que não buscam reconstruir a história de formação e os potenciais de desdobramento, mas de relacionar os vínculos entre o autobiógrafo e o contexto para informar como o segundo agiu para que o primeiro se tornasse de uma ou outra forma (imposições grupo-indivíduo); além de a autoetnografia dialogar com outros campos, como a pedagogia, sociologia, estudos literários e de comunicação, que dentro da pesquisa qualitativa, enriquece o trabalho com métodos tradicionais (Moser, 2019).

Duas fontes de dados são trazidas para essa discussão, todos com voluntários auto identificados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), como professores/formadores/tutores e termos correlatos e, dispensada submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se enquadrar no art.1, item VII, da Resolução n.510 (CNS, 2016); com orientações éticas conforme Shaugnessy; Zechmeister e Zechmeister (2012) e Minayo (2021), quanto ao cuidado, anonimato, *debriefing* etc.

O primeiro grupo foi composto por nove professores atuantes, com formação a partir de mestrado em curso, até doutorado completo, de três regiões diferentes do país em suas experiências, do âmbito público e privado, trabalhando na formação (inicial e continuada) de professores.

O segundo grupo foi de professores em formação (inicial ou continuada), inscritos voluntariamente para atividade de extensão promovida por Instituição de Ensino Superior (IES) pública, em evento acadêmico.

As autonarrativas desses participantes revelou que o ambiente universitário de formação de professores é tecido por hierarquias que se desdobram para a vida profissional, manifestadas na hierarquia das gestões escolares, que estabelece protocolos distantes da realidade (e da necessidade) daqueles que estão nas pontas dessa capilaridade de poder; com ritos de passagem enrijecidos, embebidos em uma cultura que exige um esforço sobre-humano para o alcance das metas, sem oferecer suporte adequado, pelo contrário: dificultando o acesso à mobilidade social dentro da hierarquia, de diferentes formas, como estruturais, emocionais e psicológicas, além de físicas e financeiras, encobertas por diferentes adjetivos que incitam a concorrência (inclusive desleal) entre os membros da base, e aqueles abaixo de cada nível hierárquico imediata ou mediamente superior.

Ainda, emergem nessas falas, memórias e produções autoetnográficas, elementos que tentam incapacitar e funcionam como filtros para a mobilidade hierárquica, que além dos fatores acima elencados, perpassam processos primeiro de endoculturação (no ingresso na graduação, com aspectos diversos àquelas experiências escolares próprias ao ensino médio) e de aculturação (Kottak, 2013) ao serem introduzidos os aspectos de pesquisa ao graduando e pós-graduandos, que também ocorrem com frequência diversa, quando membros do mesmo grupo ou comunidade, nessa cultura (pertencentes a uma mesma instituição/grupo de pesquisa/similares), quanto ao conjunto de crenças reinante e o paradigma atitudinal esperado, que atravessa a dimensão profissional, afetando e influenciando a dimensão pessoal dos membros dessa cultura.



Esses participantes localizam desafios peculiares a essa cultura, que se repetem em diversos nichos, indicando que o padrão foi instituído e vem sendo ditado e herdado por algumas gerações de profissionais; havendo apenas duas percepções divergentes nessas amostras, que revelam uma assumpção dos conteúdos instituídos por essa cultura como próprios e com negação de uma reflexão do quanto lhes foi introduzido e assumido no decorrer do processo formativo.

O que revela que, apesar de ser evidente, essa cultura invisibilizadora é negada formalmente, apesar de consciente em seus membros; ou seja: a resistência e esperança de mudança do paradigma reinante ainda é marginal e se revela timidamente através de movimentos maiormente silenciosos que tentam trabalhar sobre grupos menores, na tentativa de conscientização da tensão de forças regente dos grupos em posição de poder, o que revela também um Lugar de Fala (Ribeiro, 2017) próprio da base e dos estratos dominados pelas camadas mais altas hierarquicamente, pois envolve posições sociais e capitais simbólicos evidentes e evidenciados dentro do grupo cultural.

Essas autonarrativas autoetnográficas emergiram espontaneamente no primeiro grupo, e, ao narrarem-se, os participantes refletiram sobre as ações realizadas e outras possíveis de serem viabilizadas a favor daqueles que lhes queixavam os aspectos violentos e silenciadores dessa cultura, como alterações no discurso ao mediar as necessidades discorridas entre a ponta (a base dessa pirâmide social) com as posições de poder, ou ações não-oficiais relativamente divergentes do preconizado/normatizado, com finalidade de adequação às realidades desse grupo de base.

No entanto, os movimentos sociais outros vêm influenciando os ingressantes nessa cultura, de forma que eles já verbalizam e se manifestam por instrumentos políticos disponíveis ou viabilizados por eles, para alterar aspectos nevrálgicos de quase insuportável superação e transpasse.

O que nos faz recordar dois teóricos que apesar de não serem desse escopo, podem aprofundar os interessados na discussão, sendo Norbert Elias, com “O Processo Civilizador”, volumes 1 e 2 e, Michel de Certeau, também nos dois volumes de “A Invenção do Cotidiano” (a título de menção e não de referência nesse trabalho); para articular que os processos civilizatórios são reclamados a partir do rompimento das micro resistências para se tornarem lugares de fala e de clamor para mudanças imprescindíveis, até que ocorra uma (des)(re)construção das estruturas com ressignificação das posições sociais e dos capitais simbólicos que devem ser mantidos, substituídos, ocupados, alcançados, superados; incorrendo nas mudanças de paradigma que abrem novos ciclos em uma cultura (até que uma nova estrutura se estabeleça e seja aceita como reinante e todo ciclo seja retomado).

Estão presentes, ainda, diversos relatos de tentativas de desistência que se converteram em atos de resistência ao interagirem com outros que já estavam relativamente acima deles, mas que mantiveram ou interpuseram durante o processo, um canal de diálogo para o atravessamento de diversas fases (processos [para ritos]) de passagem; que foram tomados como exemplos de resiliência, evidenciando uma caracterização de professor-mentor, como descrito por Bey e Holmes (1992) e García (1995).



Já que a desistência e a mudança podem configurar como um abandono das tradições e rotularem o indivíduo como um pária dentro dessa cultura, que também possui gradações: determinados vieses metodológicos se consideram superiores a outras abordagens investigativas e essa é, provavelmente, a primeira cisão social de estratos e modos de conduta com significativos de poder a partir de distinções feitas por elementos que tanto podem ser reconhecimentos externos quanto o valor atribuído como contribuição para a sociedade, das produções de um ou outro viés (cartesiano *versus* qualitativo).

Ainda, esse fenômeno e seus (sub) fenômenos (Flick, 2009a) estão caracterizados em García (1995) como o processo de autoformação; no entanto, em nossa ação interventiva-investigativa-interventiva, intencionalizamos que essa tomada de consciência cumprisse o aspecto Autoetnográfico de não apenas de reconhecer e relatar, mas de voltar-se atuante para uma transformação cultural, uma vez que esses participantes ora são membros de base ou meio, portanto, com o potencial de ocuparem as posições do amanhã que podem renovar as estruturas dessa cultura.

Muito ainda se há para relatar como evidência da caracterização desse ecossistema acadêmico como uma cultura distinta, mas dado o espaço para a discussão aqui, acreditamos ser suficiente o exposto, para podermos descrever o artefato imaterial daí desdobrado e, o valor sociocultural nele contido.

### 3 O Produto educacional derivado da pesquisa

Dois momentos convergem na e para a construção do produto educacional cujo título provisório é “Colóquio como estratégia formativa 2: versão avançada” (Gonçalves, Gonzaga 2022).

O primeiro parte dos achados emergidos no grupo 1 descrito anteriormente, suscitando aspectos que deveriam ser perscrutados quando em contato com o grupo 2, a fim de verificar correspondência e então pensar se nossa posição como *insider/outsider* era satisfatório do ponto da observação das descrições construídas a partir das autonarrativas livres centradas por tema (provocação a partir de como e porque eles se identificavam como professores-formadores-tutores-etc. e que descrevessem esse contexto, e que aprendizados eram advindos dessa experiência, dessa imersão nessa configuração socioprofissional), sem induzir a pensar como um conjunto de elementos, tradições e fatores a que denominamos “cultura”.

O que nos levou a elaborar a partir de nossa própria vivência como *insider*, alguns desafios experienciados que pontuariam como Momentos Significativos, que uma vez postos à reflexão, transmutaram em ações de superação e aprendizado, configurando assim como autoformação dentro de ciclos formativos institucionalizados (graduação, mestrado e doutorado), uma vez que, apesar das influências e confluências ocorridos seja pelo meio, seja pelos integrantes dessa cultura, isso por si não se estabeleceu como um processo de aprendizado transmitido, mas requisitou movimentos subjetivos de intersecção e conexão entre a dimensão pessoal e a profissional para que houvesse um aprendizado, por isso autônomo, a fim de superar



determinado empecilho/problema, ou ainda, alcançar uma compreensão não expressa de determinadas condutas, comportamentos, códigos internos da estrutura e suas exigências.

Esse já era um conteúdo explorado em algumas aulas para licenciandos de várias áreas afins, para explicitar que os percursos metodológicos não eram escolhas aleatórias em seus projetos de pesquisa sobre a prática pedagógica – o professor pesquisador de Stenhouse (2003) – mas que deveriam ser articulações a partir do que o fenômeno-objeto da investigação (e da necessidade profissional) revelava, não podendo ser imposto, porém, percebido para ser experienciado / experimentado na vivência refletida para a ação docente.

Como ele reverberava na totalidade dos discentes e observávamos nos relatos de vários docentes, nas entrelinhas de seus discursos, passamos a trabalhar sobre esse fenômeno para pensá-lo em um movimento de autoformação e daí que o aprofundamento na busca de possibilidades qualitativas para apreendê-lo, a Autoetnografia evidenciou-se como percurso possível para ser acessada a memória, a afetividade atrelada à experiência, e daí mergulhar na exploração da percepção dessa lembrança que, articulando-se processo cognitivo com linguagem, reelaborasse-se em Aprendizagem por *Einsicht* (essa contribuição advinda da Teoria da Gestalt, como outros contributos que foram pensados por Merleau-Ponty na Fenomenologia da Percepção), resultando em autoformações que, por sua vez, podiam ser compartilhadas na interlocução do nós no mundo (Merleau-Ponty, 2018; 2017; 1974).

Mas uma conduta para trabalhar essa subjetividade que coadunasse com a mecânica interna dessa linha de pensamento epistemológico, que propiciasse espaço e acolhimento para as ontologias emergirem, era necessária, porém adicionando elementos de sensibilização da percepção sobre a memória; assim como abrisse espaço para que o aprendizado fosse compartilhado e não só internalizado ou socializado; eis que trabalhamos uma adaptação das etapas do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006) circunscrito em grupos focais (Wilkinson, 2019).

Para que houvesse tempo para interação suficiente para toda emersão em potencial que já tínhamos observado nas aulas e no grupo 1; contando que nesse grupo pequeno como o é o grupo focal, a necessidade de conexão emocional superasse o trabalho cognitivo de compor uma identidade narrativa (McAdams; McLean, 2013) entre os interlocutores.

É nessa base quadrangular que vimos que epistemologia receberia a ontologia, construindo uma nova metodologia que potencializou a percepção de três aspectos que emergiram na aplicação dessa prática profissional:

1) que gestores a utilizassem para enxergar necessidades reais dos professores que estão no chão da sala de aula, ou seja, dos que possuem o lugar de fala para dizer o que é primordial para que exerçam suas atividades com maiores possibilidades de alcance do propósito, que é a aprendizagem do alunado;

2) pesquisadores poderiam utilizar esse produto educacional para compreenderem melhor os aspectos de seus grupos amostrais, e assim podendo desenvolver melhor a abordagem de seus problemas e objeto de pesquisa, construindo um escopo condizente com uma metodologia investigativa ou de intervenção assertiva com o perfil dos participantes, a fim da intencionalidade de suas pesquisas;



3) um instrumento para que professores identificassem fragilidades, lacunas, e também pontos fortes de conteúdos trabalhados, assim intervindo em questões-chave e sabendo a partir de que compreensões já estabelecidas, poderiam articular aqueles que precisariam de reinvestidas pedagógicas.

Através do uso das autonarrativas, em uma escuta sensível do que está invisível, silenciado, negado; percebendo que essas falas ocorrem em diferentes linguagens onde nem sempre a materialização é física, tangível, mas perpassa, consta, atravessa, emerge em diversas formas de produção de comunicação, tais como ações atitudinais, pictóricas, socialização, de figuração, de escolha etc., pois nos manifestamos conectados como em uma teia, onde afetamos e somos afetados, produzimos a partir do dado, e somos passíveis de sentir essas conexões se sensibilizados para (leia-se: conscientizados), como já apresentado por Ingold (2020; 2019; 2015; 2013a; 2013b; 2012; 2008).

Em nossa aplicação, isso ficou evidente no elemento que trabalhamos a partir das potenciais sensibilizações vistas em Estés (2007; 1998; 1996), ao que construímos a adaptação que nomeamos como Atividades Pró Perceptivas, onde os participantes eram imersos em um ambiente lúdico de atividades e materiais (jogos, massa de modelar, papel, lápis de cor, cartas para mímica/histórias vivenciadas ligadas ao tema [da carta]), para livre escolha e manifestação individual, grupal ou coletiva; acolhidos com música ambiente cujas composições reforçavam resiliência, superação após dificuldades, aprendizados na vida e, que fazem parte do repertório atual das faixas musicais em maior popularidade em *streamings*.

Assim, o produto educacional derivado da pesquisa em curso, pensa não apenas que haja elementos epistêmicos que fomentem um aprendizado, concatenados em forma de uma estratégia para uso por aquele que está na condução da atividade (o que é também uma posição de poder), mas como um instrumento para alcance e conexão com lugares de fala que proporcionam conhecermos a cultura onde estamos imersos, para daí decidirmos se é o que queremos perpetuar; caso não, o que é preceptório mudar; para que o enfoque seja o humano e não uma estrutura.

### 3 Considerações finais

Os achados da pesquisa respondem satisfatoriamente o escopo do trabalho, cujo cerne é a Autoetnografia que dialoga com a Filosofia, a Psicologia, inclusive, atualmente constatados pela Neurobiologia, assim transpassando nossos ciclos formativos, ensejo desse ciclo investigativo e que dialogaram na intersecção de nossa autoformação, as dimensões profissionais e pessoais, que revelaram que acasos se deslocam para poentes epistemológicos, ontológicos, metodológicos, indicando fases, como naturalmente há para todas as culturas que já existiram, existem e ainda existirão.

Assim, identificamos a autoformação dentro de ciclos formativos de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, demonstrados por aprendizados não transmitidos no ensino formal, institucionalizado; mas ocorrida a partir dos contextos, dos elementos e dos membros da cultura acadêmica, através de confluências de situações e influências do rol



paradigmático para conduta e manutenção da estrutura e da hierarquia, estabelecida rigidamente por posições sociais com baixa mobilidade social e, capitais simbólicos operacionalizados a partir da tensão de forças desse sistema cultural.

Essa autoformação ocorre através de movimentos que podem ser fomentados, com caráter interventivo-investigativo, através de atividades formativas construídas na transdisciplinaridade com uma base antropológica de como se constituem as sociedades e de como se dá a Educação nelas, enquanto performance endoculturadora e de aculturação.

Fenômeno observável, identificável e descritível a partir de autonarrativas e de construções autoetnográficas que podem ser materializadas de formas tangíveis e intangíveis, onde o pesquisador pode averiguar as nuances, os traçados e os limites, assim como as resistências e movimentos marginais ocorrentes de forma (nem sempre) silenciosa e invisível.

O que possibilita processos formativos intencionalizados para ressignificação desses movimentos interventivos-investigativos que tomam mais uma fase interventiva, onde a concepção do *insider/informante* se mostra realidade em outros membros dessa cultura com que passam compartilhar suas reflexões propondo ações para as mudanças que enxergam como necessárias para romper com a opressão da hierarquia estabelecida.

Construímos um produto educacional que pode ser instrumento para essa finalidade ressignificativa de perceber a autoformação como um potencial transformador de realidades, em uma nova invenção cultural do meio em que nos relacionamos e nos titulamos profissionalmente enquanto professores, mas também onde somos membros performáticos de paradigmas que podem ser alterados por tomadas de consciência, enquanto decisão auto pedagógica durante nossa formação inicial/continuada.

A pesquisa agradece o incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM).

## Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, 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: 26 mar. 2023.

BARBIER, R. 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.

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.

CASTRO, M. A. de. Experienciação. *In*: CASTRO, M. A. de. Dicionário de poética e pensamento. **DICPOETICA**, Rio de Janeiro, 04 de abril de 2022. Registro n.481.792,



Biblioteca Nacional. Disponível em:

<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Experiencia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Perspectiva narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v.12, n.1, 2011, 18p. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ESTÉS, C. P. **A Ciranda das mulheres sábias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

ESTÉS, C. P. **O Dom da história**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FÁTIMA E SILVA, R. de. A “Escuta-sensível” como mediação na construção de narrativas (auto)biográficas. *In*: Congresso internacional sobre pesquisa (auto)biográfica, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006. 7 p. Disponível em: [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2009182057cc85141928134792edac87/A\\_escuta\\_sensivel.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2009182057cc85141928134792edac87/A_escuta_sensivel.pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.

FELDMAN, R. S. **Introdução à psicologia**. 10.ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

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

GEERTZ, C. **Trabalhos e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência social: a ciência revolucionária das relações humanas**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S. A.(Objetiva), 2019.

GONÇALVES, C. É. L. de C. **Um Estudo em Irecê Barbosa: as contribuições pedagógicas em "o Leilão"**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – *Campus Manaus Centro*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/421?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GONÇALVES, C. É. L. de C.; GONZAGA, A. M. Colóquio como estratégia formativa 2: um novo método? *In*: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 13., 2022, Porto Velho. **Anais [...]** Porto Velho: IFRO, 2022, 6 p. Disponível em:



<https://www.even3.com.br/anais/xiiiconnepi2022/521333-coloquio-como-estrategia-formativa-2--um-novo-metodo/>. Acesso em: 05 abr. 2026

HEIDEGGER, M. **A Caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

INGOLD, T. Dreaming of dragons: On the imagination of real life, **Journal of the Royal Anthropological Institute**, [online], v.19, n.4, 2013, p.734-752. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12062>. Acesso em: 06 fev. 2022.

INGOLD, T. **Estar vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Evolução e vida social**. Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, T. Pare, olhe, escute! Um prefácio, **Ponto Urbe**, [online], v. 3, 2008, 1-2. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1944> . Acesso em: 07 fev. 2022.

INGOLD, T. Repensando o animado, reanimando o pensamento, **Espaço ameríndio**, [online], v. 7, n.2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.43552> . Acesso em: 07 fev. 2002.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida, **Horizontes Antropológicos**, [online], v.18 n.37, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 07 fev. 2022.

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.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, A. Temos 7 sentidos – e os 5 mais conhecidos são os menos importantes. **BBC News Mundo**, Seção Notícias, [online], 26 fev. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cxx79170863o>. Acesso em: 28 fev. 2023.

McADAMS, D. P.; McLEAN, K. C. Narrative Identity. In: McADAMS, Dan P.; McLEAN, Kate C. **Current Directions in Psychological Science**. Washington: Sage Publications, 2013.

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



MERLEAU-PONTY, M. **O Homem e a comunicação**: a prosa do mundo. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1974.

MERLEAU-PONTY, M. **O Primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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.

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.

ORTIZ-VILARELLE, L. Autoethnography and beyond: colonialism, immigration, embodiment and belonging. **Life Writing**, v.18, n.3, 2021, p.307-314. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14484528.2021.1964920>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: Um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i1.122>. Acesso em: 26 mar. 2023.

REED-DANAHAY, D. **Auto/Etnography: rewriting the Self and the social**. Oxfordshire: Routledge, 1997.

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

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

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

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.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **REEDUC**, v.15, n.39, p.282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

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

WILKINSON, S. Grupos focais. In: SMITH, J.A. (org.). **Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

