



## **VALIDANDO UM PRODUTO EDUCACIONAL**

### *VALIDATING A EDUCATIONAL WIDGET*

---

**Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)  
2021100647@ifam.edu.br

**Amarildo Menezes Gonzaga**

Doutor em Educação e Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)  
amarildo.gonzaga@ifam.edu.br

## Resumo

Como exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os produtos derivados de pesquisas a nível de pós-graduação em programas profissionais possuem aspectos e características norteadores, deixando margem para a invenção, a inovação, a criatividade e a arte em materializar potenciais investigativos. Esse artigo objetiva validar por pares, um produto educacional (PE) construído na Área do Ensino, oriundo de pesquisa de doutoramento tematizado pela formação de professores; face às colocações manifestas pelo Programa de Pós-Graduação (PPG). Desdobro em: 1) Apresentar contexto da pesquisa-fonte; 2) Expor os elementos CAPES presentes no PE; 3) Descrever o desenvolvimento do mesmo, com os respectivos conteúdos de cada etapa. Uma breve revisitação aos documentos CAPES abaliza para o leitor a delimitação das exigências. Claramente, o caminho é expositivo-qualitativo e a abordagem é fenomenológica. O protótipo foi aprovado em qualificação da Tese, estando na 4ª. versão do protótipo. A motivação deste trabalho é cumprir critério de validação em segunda instância (sendo a Banca avaliadora a 1ª).

**Palavras-chave:** CAPES. Programas de Pós-Graduação. Formação de Professores.

## Abstract

Requirement of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), products derived from graduate researches in professional programs have guiding aspects and characteristics, expecting for invention, innovation, creativity and art from these artefacts. The goal here is to gain peer-validation an educational product (EP) built in the field of Teaching, from doctoral research focused on teacher training; in view of the placements expressed by the Graduate Programs; by the steps: 1) To present the context of the source research; 2) To expose the CAPES elements present in the EP; 3) Describe its development, with the own contents of each stage. A brief revisit to the CAPES documents helps the reader to understand the delimitation of the requirements. Clearly, the path is expositive-qualitative and the approach is phenomenological. The prototype was approved in the Thesis qualification, being in the 4th. prototype version. The cause for this work is to fulfill validation criteria in the second instance (with the evaluation panel being the first.)

**Keywords:** CAPES. Graduate Programs. Teachers Training.

## 1 INTRODUÇÃO

Era uma vez um país que iniciou a fundação das próprias universidades no início do século XX e em torno de cinco décadas depois, havia estabelecido um padrão, sob toda a influência do norte global que se fizera presente em cada uma das legislações criadas.

Entre um longo período extremamente positivista e tecnicista, com teorias de aprendizagem com forte aproximação com a teoria comportamentalista e, uma mudança na perspectiva mundial quanto a temas sensíveis que emergiram para trazer muita reflexão e mudança na compreensão do que seja natural e aceitável, com os avanços da própria ciência e um desvelar das ciências humanas e sociais, chegou ao século XXI.

No entanto, ainda havia uma distância entre aquilo que se proclamava na sociedade, nos movimentos sociais, na *internet*, e aquilo que era efetuado na maioria daquelas universidades que, como disse Bazzo (2017), mantinha esse país chamado Brasil, em uma esfera do que era a Academia nos anos 50:

Presas a receitas do que é certo, de uma ciência que já tinha se reformulado e revelado que os processos de aprendizagem já não eram compreendidos da mesma forma, pois a neurociência tinha evidenciado o que alguns teóricos já vinham falando e sendo ignorados, onde a educação bancária não levaria ao avanço, a rigidez em um modo perfeito era uma falácia que servia para manter padrões culturais de poder, em lugar de processos de ensino.

É nesse ponto que chegamos ao investigar durante o doutorado, que no processo (auto)formativo havia mais camadas de cultura, silenciadas, que deram ensejo ao surgimento de um lugar de fala específico que emergia, às vezes à margem, às vezes claramente em teóricos das ciências humanas e sociais (tanto da fenomenologia quando do materialismo dialético), como os filósofos da Modernidade, como Lyotard (pela Fenomenologia) ou Adorno e Horkheimer (descendentes do Marxismo).

Outros campos derivaram teorias como a Pedagogia de Paulo Freire, a Didática de Libâneo, a Antropologia de Ingold... que iam ao encontro de Psicologias que encontravam as neurociências, e a uma biologia relegada ao fundo do baú, como Jung e Paul Ekman atestando Darwin (Gonçalves; Gonzaga, 2020) ou quando Merleau-Ponty se debruçou sobre a Teoria da Gestalt (Merleau-Ponty, 2017; 2018).

Essas mudanças defendiam uma ampliação do olhar, considerar outros elementos nas análises, incluir o humano no processo como parte central e inalienável dele, o que implica uma lente antropológica, social, e até tecnológica (apresentamos os teóricos em outros artigos, em revisão extensa) (Gonçalves; Gonzaga, 2022b; Bloch, 2002; Gonçalves, 2022) para pensar quem é esse ser EM processo, *in*-formação (como utilizamos desde os achados na pesquisa do mestrado); compreensão que precisa realinhar inclusive àquilo que é entendido como métodos ao submetermos pesquisas em Comitês de Ética em Pesquisa, para sermos de fato ciências humanas e sociais (Minayo, 2021).

Isso nos traz à reflexão de que – como escreveu Merleau-Ponty (1974), um dos elementos fundantes daquilo que se convencionou chamar de cultura, estabelecido na forma de sociedade, é a linguagem, que se inicia com a tentativa de expor ao outro algo que só está no pensamento, pelo som gutural, pois a palavra, o conceito, o termo vão sendo gestados no nó intersubjetivo,

até ser aceita e compreendida de forma completa (a um primeiro momento, podendo ser revista e ampliada depois).

Ou seja, a linguagem ocorre na construção mútua, escalando e sendo modulada dentro de valores expostos e de necessidades admitidas, mas quando isso ocorre em uma microcultura, como a Academia, esse processo pode ser custoso àqueles que estão abaixo da estrutura de poder, cuja fala é silenciada e invisibilizada pela suposição de que o som gutural dos que interpretam a execução da norma, baste.

É nesse trecho da investigação em curso no doutoramento que surge o objeto desse artigo, que é uma provocação à reflexão e um chamado para diálogo quanto aos processos de validação de um produto educacional (PE) dentro de um programa de pós-graduação (PPG) profissional, na primeira turma do curso, sob processos ausentes, incompletos e/ou atrasados, quase indecifráveis para os discentes que desbravam essa jornada.

(O que não quer dizer que sejam os únicos acadêmicos nessa pseudo formação de resiliência, conforme apuramos em nossa pesquisa em curso: processos de sofrimento que vão contra não apenas à moral que está sendo construída no mundo atual, mas contra os processos fisiológicos que geram afetividade, essa potencializadora do desenvolvimento humano)

Daí que atendendo a um desses critérios do programa, escrevemos esse artigo sob o objetivo geral de validar por pares, um produto educacional (PE) construído na Área do Ensino, oriundo de pesquisa de doutoramento tematizado pela formação de professores; face às colocações manifestas pelo colegiado do PPG (razão pela qual ofertamos aos leitores uma experiência de usuário, adiante).

Desdobro-o em: 1) Apresentar contexto da pesquisa-fonte; 2) Expor os elementos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) exigidos para os PE's; 3) Descrever o desenvolvimento do mesmo, com os respectivos conteúdos de cada etapa.

Trabalho aqui em uma abordagem qualitativa, fenomenológica, que parte do desenho narrativo de tópicos com estrutura tridimensional (Interações subjetivas e interpessoais + continuidade temporal + situação ambiental/social + percepção sobre esse conjunto) de Sampieri; Collado; Lucio (2013), que resumo como uma narração expositiva, descritivo-reflexiva.

Após essa contextualização, justificativa e apresentação do escopo, divido em três seções: para dizer de onde parto (localizar o recorte da tese em andamento e como ele desemboca para a episteme do PE); sigo para a estrutura e a aplicação do PE; submeto ao crivo os aspectos exigidos para validação e encerro retomando o escopo para respondê-lo.

## **2 DA ORIGEM E EMBASAMENTO TEÓRICO**

A tese em andamento pensa a autoformação da pesquisadora e para situar os contextos que propiciam, oportunizam e desencadeiam esses aprendizados, utiliza a Autoetnografia Reflexiva de Ellis; Adams e Bochner (2011), reconhece esse processo e o materializa no entendimento de Moser (2019) ao situar as influências e influentes que atravessam e ressoam as experiências das pessoas sob e dentro de um contexto; apoiada em trabalhos citados por

Ortiz-Vilarelle (2021) sobre esse gênero de pesquisa no ambiente acadêmico e os adoecimentos desencadeados pelo modelo que a universidade adota.

Assim, sem me enxergar dentro da autonarrativa, ampliei para olhar o meu processo formativo a partir do contexto em que ele se dava, onde reconheci aquilo que Bey e Holmes (1992) chamaram de Professor-Mentor: quando a experiência daqueles que me antecederam temporal ou emocionalmente nas experiências da formação na Academia, conversa comigo e me ensina os meandros não explícitos nos conteúdos curriculares.

O que me leva a compreender que não é apenas a ementa do curso que me forma, mas para que eu vença cada rito de passagem, conquiste o reconhecimento diante do grupo, pelo que uma cúpula determinou sejam os requisitos para ultrapassar cada etapa, eu devo me comportar, agir, me expressar como o determinado implícito.

Adiante, esse processo indicou ser na formação inicial, uma aculturação, onde saio da educação básica e me deparo com outra realidade que me impele a um amadurecimento e mudança de perspectivas em menos de um semestre, para que possa sobreviver na nova selva.

Depois, se dá uma endoculturação, quando eu e os demais, passamos a assumir os elementos dessa cultura, como nossa, ao adentrarmos a formação continuada esperam que nos comportemos o mais parecido com eles e mais distante do que os “noviços”, que não possuem currículo Lattes suficiente para – inclusive – participar de todas as atividades. É claramente passado que devemos aspirar ser o mais igual àqueles que determinam, do que nos aproximarmos daqueles que ensinamos. Processo naturalizado pelos nossos antecessores.

A vida na pós-graduação deve ser quase um claustro, a disciplina é composta não por madrugadas de orações, mas por noites insones no altar do cumprimento da agenda exigida de leitura, produção, participação... levados a acreditar que nossos pares são os competidores e que não há lugar para todos (e naturalmente enxergamos que a maioria se vê assim e que não há mercado de trabalho para todos... mas não seria isso um reflexo desse credo?).

Não mais espaço para a vida secular dos outros meros mortais. Não deve existir cansaço, autocuidado, gentileza consigo, presença familiar ou social fora do “mosteiro” acadêmico, pois é ali, cumprindo todos os créditos, que pelo autossacrifício, nos elevamos ao ideal que projetam para nós e adquirimos a fama de “super-humanos”.

Com “ai daquele!” que fizer como Prometeu e levar o lume adquirido para os comuns mortais... ou de outra forma, como a ciência continuaria sendo vista dentro do seu estereótipo de inalcançável, hermética, para poucos, projetando assim a manutenção de uma cúpula com capilaridade de poder?

(A primeira vez que me convidaram para um grupo de pesquisa, foi após defender minha monografia na graduação: foi dito de uma forma tão secreta que inevitavelmente eu comparei com a fama da maçonaria... pois foi dito que não era para divulgar, já que não era para todos...)

Da mesma forma, a vida pessoal deve ser abandonada! A parentalidade se torna um empecilho à devoção que o aprendiz deve performar, assim como a saúde, afinal, se você não consegue, é porque não é digno! (Dedicação de um *jedi* e não abrir discussões com os mestres, como um *sith*: pelo seu destino e pela manutenção da galáxia... se fosse no universo *Star Wars*)

Mas também foi nas salas e nos corredores da instituição de ensino que aprendi com meus colegas sobre detalhes que são positivados ou negativados desde a apresentação de um trabalho

ou a conduta para adentrar outros espaços (privilegiados, para poucos) na Academia, como os programas de iniciação à pesquisa ou à docência, que comportamento subserviente é pré-ingresso para ser considerado em uma cotação pelos estabelecidos nessa cultura (nesse ciclo formativo, descobri que Bey e Holmes (1992) chamaram essa ação dos meus pares, de professor-mentor).

A começar pelos editais que restringem acesso por várias formas: não há o direito à subsistência se você quer REALMENTE se tornar um pesquisador. Tal qual você deve abandonar qualquer renda fixa se quiser se arriscar a um processo seletivo para professor temporário em universidade pública...

Esse é o espírito que chega até a sala de aula na educação básica: o do cultivo da rejeição, da manutenção do estresse, resultando em alunos sem apreço pelo aprendizado, pois é o somatório de situações onde ele majormente vai se sentir malquisto, pois a própria experiência familiar já o envia para a escola, assemelhando a punição.

O que estamos nos negando a ver é que a sociedade é fruto desse ambiente tóxico, inclusive para aqueles que não prosseguem nele, porque se sentiram inaptos, expulsos... o que me recorda a palmatória que me castigou na infância, inclusive, por não querer castigar a colega que errou o resultado da tabuada, que eu acertei.

Ao trabalhar com a Autoetnografia, ela me causou a mudança na percepção ao revisitar esses espaços da memória minha e das histórias compartilhadas com meus pares no decorrer de mais de uma década, desnaturalizando a visão de que esse era o caminho “certo e único”: a pesquisa me transformou ao me possibilitar acessar fontes de conhecimento que de outra forma, talvez nunca quebrasse a forma do ídolo ao qual eu me convertera para estar na Academia.

Assim, se eu estava desenvolvendo pesquisa para construir um PE para professores / formadores / multiplicadores / educadores / ou qualquer outro -ores em voga, era o momento para pensar como essa percepção-reflexão poderia se materializar para eles.

Destaco que enquanto eu escrevia sobre a minha autoformação, eu só via como um coorientador me ensinou que uma técnica precisa de um método para ser consistente, ou como uma banca me acordou para como eu avaliaria se consegui alcançar o objetivo a que me propus, ou se uma professora-mãe-esposa-dona-de-casa podia cursar um doutorado, eu também poderia, ou a fala de um professor recém-doutor sobre como é diferenciado o discurso nos diferentes níveis de formação...(era preciso ser prolixo e cheio de jargões!)

Narrarei na seção seguinte, como minha percepção ampliou-se para deixar de ser apenas uma “aspirante a sacerdotisa” e ser mais humana do que minha compreensão tinha alcançado até então, pois foi ao pensar nesse Produto Educacional.

### 3 DA ESTRUTURA E APLICAÇÃO E DO CONTEXTO DA VALIDAÇÃO

Meu orientador pediu-me para fazer uma sondagem do que o público-alvo precisava, o que seria um produto educacional que fosse ao encontro das necessidades de professores em formação inicial ou continuada e construir algo que atendesse o resultado desse levantamento.

Abri uma chamada voluntária anônima (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) para professores autopercebidos como formadores / multiplicadores / educadores etc. em que eu apresentaria o escopo da minha pesquisa e que a chamada era para identificar a necessidade que esse público-alvo sentia para atender sua prática docente (seria o meu produto educacional).

Eu tinha uma lista de pontos que eu observei em mim a partir das dúvidas de professores em formação inicial durante aulas em disciplina que abordava a dialógica entre a pesquisa no ensino e a prática pedagógica, e que trabalhei na minha autoetnografia, porém eu não queria influenciar suas falas e trabalhei de forma mais próxima a Escuta Sensível de Barbier (2006).

Minha lista intencionava que emergisse para esses professores-formadores (vou usar esse termo para resumir o elenco dito acima) conteúdos sobre como eles se percebiam a partir de:

- 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.

Talvez por influência do que aprendi no mestrado trabalhando com a psicologia junguiana, eu deixava que eles falassem da autopercepção deles enquanto professores-formadores e, enquanto anotava em descrição densa, e observava os pontos que eles cobriam daquela minha lista, o que também continha autoformações: eles estavam autoetnografando-se sem saberem o nome teórico daquela ação.

Pois situavam esses aprendizados e ensinamentos dentro de um contexto específico, onde percebiam regras, valores explícitos e implícitos, os atravessamentos causados, os impactos

gerados no decorrer desses processos a cada um nas sucessivas camadas determinadas pelo poder, inclusive, as marginalizações oriundas desse processo, citando ou não teóricos que reportavam os problemas que percebiam.

De forma muito interessante alguns cobriam todos os itens; outros, a maioria e, essa tendência se relacionava com o tempo deles de imersão na prática docente e na Academia. Naqueles *meetings* (encontros providos pela Plataforma Google Meet) foi corroborado que a Academia possui uma estrutura de cultura e que ela alcança a sala de aula, com sua sombra de hierarquia, desconfiança, insegurança, toxicidade, subserviência.

Enquanto “professores de professores”, aquele grupo evidenciou a existência de um lugar de fala próprio, feito a partir da experiência com outros (perfil professores-mentores) em como lidar ao estar no meio da pirâmide, recebendo ordens de uma cúpula que desconhece a realidade do chão da sala de aula, que era a base massiva que devia cumprir o ordenado pela gestão e especialistas que nunca pisaram na escola “calçando os sapatos” daqueles docentes.

Ali eu desnaturalizei a minha percepção sobre o que era de fato resiliência, que o discurso cristão de “dar a outra face ao que esbofeteia” era a desculpa perfeita para manter a conduta de rebanho, que eu estava olhando apenas para outros professores-mentores em minha autonarrativa e, ignorando todos os traumas e gatilhos que não habitavam só em mim, sendo preciso falar disso. Foi pedido para que eu falasse disso, com todas as letras, por um daqueles participantes sob anonimato.

A partir dali eu revisitei a autoetnografia, aprofundei a literatura para ver como ela não narrava apenas como eu me desenvolvia como membro de uma cultura, mas como as “escolhas” na verdade eram “autorizações” a partir de confluências de contextos e de interesses, repassados como “oportunidades”.

Olhei para a menina que eu fui, que queria ser cientista de robótica e cibernética e a pesquisadora em ensino que eu me tornara: eu fui ao máximo permeando as brechas que a sociedade permitiu enquanto menina pobre, filha de mãe solo, descendente de indígena e de preto, que frequentou escola pública... e ao concluir a graduação aos 33 anos, ousou, sendo mãe divorciada e trabalhando um turno como funcionária pública nível médio, concorrer à vaga discente em PPG.

Aquele grupo e aqueles que lhe comoviam (a base da pirâmide) também eram sobre tudo isso e não estavam nada bem. Estavam sofrendo, adoecidos e, sob a ordem de permanecerem entorpecidos pela educação tecnicista voltada para produzir mão-de-obra para o mercado de trabalho. No entanto, todas as mudanças sociais e epistêmicas das últimas décadas tinham despertado neles que não era para ser assim e que a formação deles deveria ser para o mundo do trabalho, para uma percepção crítica da realidade e ação transformadora.

A partir disso, peguei o ateliê de projeto da Delory-Momberger (2006) e adaptei para propiciar (Auto)Etnografias (Moser, 2019), olhando para quem participasse como Grupo Focal (Wilkinson, 2019) e trabalhando com eles a partir da minha experiência construída até ali (a não-desnaturalizada) e deixar que a Percepção (Merleau-Ponty, 2018) deles trabalhasse. O que emergisse, seria submetido à Análise Fenomenológica Interpretativa (Smith; Osborn, 2019).

Assim, ficou elaborado um Colóquio como Estratégia Formativa, realizado dentro de eventos maiores, em universidades públicas, no período de julho a agosto do ano de 2022, com



os participantes escolhendo em que atividades se inscreveriam, havendo um resumo na programação, para que escolhessem de acordo com afinidades e interesses.

Logo, a participação foi voluntária, ainda que informados do que se tratava, no início, como descrito a seguir, na adaptação do ateliê para o formato de colóquio, conforme orientações éticas seguidas a partir de Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), além de Minayo (2021) e da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos (2021).

Na primeira aplicação, o ciclo dos Momentos foi: 1) Atividades Pró-perceptivas; 2) Conteúdo com Debriefing (coletivo) e contrato-aceite de participação (registro imagético); 3) Apresentação de Trechos filmográficos relacionados com a professor(a)-pesquisador(a); 4) Atividades Pró-Perceptivas (ciclo 2); 5) Produções Autonarrativas; 6) (Com)partilhamento dos registros escritos de momentos significativos, com intercâmbio de experiências e aprendizados obtidos nas mesmas e aplicados ou previstos para uso no futuro, como elucidação e reescrita autoetnográfica; 7) Fechamento da temática e Encerramento.

Na segunda aplicação: 1) Conteúdo com Debriefing (coletivo) (registro imagético); 2) Atividades Pró-Perceptivas; 3) Retomada do Conteúdo com Debriefing (coletivo) e contrato-aceite de participação (registro imagético); 4) Produções Autonarrativas; 5) (Com)partilhamento dos registros escritos de momentos significativos, com intercâmbio de experiências e aprendizados obtidos nas mesmas e aplicados ou previstos para uso no futuro, como elucidação e reescrita autoetnográfica; 6) Fechamento da temática e Encerramento.

A alternância dos Momentos era prevista como parte da verificação dos dados construídos, quando da análise; assim como parte mediadora da atividade, conforme avaliação diagnóstica durante a aplicação.

Houve uma aplicação prática com 01 participante (Prática Profissional/Aplicação personalizada): 1) Conteúdo; 2) Atividades Pró-Perceptivas; 3) Retomada do Conteúdo com Debriefing individual, aceite digital com registro por aplicativo de mensagens; 4) Produção autonarrativa; 5) Compartilhamento do registro escrito dos momentos significativos, com intercâmbio de experiências e aprendizados obtidos nas mesmas e aplicados ou previstos para o futuro; 6) Retomada do Conteúdo para reescrita da autonarrativa, como elucidação e reescrita autoetnográfica profunda; 7) novo ciclo dos itens 5 e 6; 8) Fechamento da temática com produção científica para evento no formato de artigo para evento acadêmico (Gonçalves; Silveira, 2022); 9) Compartilhamento de sequência redentora para projeto de vida, público, no momento de Comunicação no Evento, após a apresentação do artigo; 10) Compartilhamento da experiência no formato de divulgação científica pelo aceite para constar nos Anais do Evento (supracitado).

As atividades pró-perceptivas consistiram em atividades lúdicas diversas como jogos de tabuleiro, massa de modelar, lápis de cor, giz de cera, jogos de palavras, quebra-cabeças, cartas de mímica entre outros, individuais ou em grupo (à escolha dos participantes), cuja intenção era sensibilizar a memória, o que foi inspirado na extensa obra da junguiana Clarissa Pínkola Estés ao abordar os aprendizados a partir da partilha/do compartilhar, da memória das ações-pretexto nessas trocas:

Uma memória que propicia aprendizado é mais potencialmente possível quando ela ocorre durante atividades não-relacionadas (como um trabalho cooperativo, uma brincadeira), o que já foi comprovado pela neurociência, que a área de armazenamento e processamento da

informação trabalha sem sobrecarga quando o faz “em segundo plano” enquanto uma atividade mais “corriqueira” está ocorrendo.

O contexto de memória pensado para a atividade, foi nas considerações de Fiscina (2021), onde se trata da casa afetiva, repleta de emoções no vivido e permeado de novas emoções ou das mesmas, quando recordado, o que implica diretamente – a partir da abordagem epistêmica do conteúdo – com refletir sobre o vivido e assim, tornando-o experienciado, como diz Larrossa Bondía (2002).

A intencionalidade pedagógica da atividade assim, emerge através da ocorrência da percepção, quando ao encadear atividades e conteúdo, possam vir à tona na memória os momentos significativos com intensidade suficiente para serem eleitos para o registro autonarrativo, aceitos e autorizados subjetivamente, para serem submetidos à reflexão.

Na ocasião, eu enxergava o registro narrativo apenas como aquele produzido com caneta e papel, porém conforme aprofundei-me na leitura de Merleau-Ponty (1974) sobre a linguagem e sua relação com a percepção, entendi que as produções outras, advindas das atividades pró-perceptivas, também se evidenciavam como registros autonarrativos, pois nas obras de massinha, nos desenhos, na partilha sobre a escolha de um dos jogos, na mímica, estava presente a casa afetiva da memória e participaram da reflexão.

Pois ao pensar a autoformação, eles olharam para o passado rememorado e perceberam os contextos de aprendizado, motivadores, influenciadores, contingenciadores... pois se trata da vida e da adaptação como recurso inalienável para sobrevivência em ambientes que se mostrem hostis, o que é atravessado pelo desenvolvimento tanto da linguagem, quanto esta, deriva da expressão das emoções como expresso nas obras de Darwin (Gonçalves; Gonzaga, 2020)

Mais: há uma tolerância para estressores como ficou evidenciado, pois aqueles que relataram já sofrer pressões similares no ambiente doméstico, se mostravam mais fragilizados em relação àqueles que tinham aceito e acolhimento familiar; o que pode ser confrontado com as notícias de suicídios veiculadas na mídia.

Entre os participantes, inclusive, os mais oprimidos, já tinham se ausentado por períodos, reprovado, evadido e depois retomado...desistido e recomeçado em outro lugar. Ou seja, o problema não é o querer, mas é a forma de opressão operada no ambiente de formação (um comentário em rede social desse teor, recebeu 311 curtidas, o que é entendido como confissão-confirmação dessa realidade).

Dos presentes, 13 devolveram a autonarrativa escrita na primeira aplicação e 7 na segunda, na aplicação individual, a autonarrativa evoluiu para um artigo publicado em anais de outro evento (supracitado). Das produções não escritas, houve registro imagético estático (foto) e dinâmico (filmagem). Esse material foi disponibilizado sob anonimato para:

- i) em relatório de prática pelo Colegiado do Programa no ano de 2022;
- ii) banca de avaliadores do II Workshop do PPG onde se desenvolve a pesquisa (o fundamento era apresentar o desenvolvimento da tese após 18 meses de curso) em 2023;
- iii) a um grupo *ad hoc* de avaliadores do PE, com perfil de futuros usuários do PE (professores-formadores, com experiência na graduação e pós-graduação, da sala à pesquisa e coordenação de programas) em 2023;
- iv) como artigo completo publicado em anais de evento no tema do PPG da pesquisa, contendo sua estrutura, aplicação e resultados (Gonçalves; Gonzaga, 2022);

v) na banca de qualificação da Tese, em fevereiro do ano de 2024.

Além de ter sido disponibilizado uma *User Experience Research (UX Research)* (Pesquisa de Experiência do Usuário para prover melhorias no produto disponível pelo formulário eletrônico: <https://forms.gle/Hci5La8Axnz8Cbw86>) para o público-alvo da sondagem e outros professores-formadores, com 2 respostas até o momento, desde 2. semestre do ano de 2023.

O que evidencia que o recurso de formulário eletrônico (aberto para todos que se autopercebem como professores-formadores fazerem autodegustação e/ou avaliarem o PE) com anexos, informes dos documentos norteadores e disponibilidade de avaliação em Escala de Likert (Irrelevante – Não muito relevante – Um pouco relevante – Relevante – Muito relevante) (CAPES, 2019c) ou na forma de parecer, são os menos eficazes em termos de retorno, pois a sobrecarga na agenda dos professores, sempre resultará em pedidos de adiamento, que não são sanados.

A Análise Fenomenológica Interpretativa (Smith; Osborn, 2019) das autonarrativas escritas mais a observação durante a atividade (obras, relatos), revelou que as atividades pró-perceptivas funcionaram como sensibilizadoras da memória, havendo também evidência da presença das múltiplas inteligências de Howard Gardner (que não é nosso escopo, mas fica como sugestão de futuras pesquisas).

Dentre as 21 produções autonarrativas (total), apenas 1 (da segunda aplicação) discordou das demais, apesar de evidenciar o mesmo que os demais expuseram na expressão das emoções e na estrutura da autonarrativa, porém na conclusão, houve uma retomada para si como causa. Infiro a partir das justificativas no relato, que houvesse um arraigado conjunto de crenças para não questionar a realidade e refletir sobre ela.

Realizei mais duas outras aplicações, sem caráter de amostra e todos os eventos indicam que o método é ideal para trabalhar no indicado a Grupos Focais: no máximo 15 participantes, pois há maior intercâmbio entre os presentes; assim como a adaptação do ateliê também é viável dentro do tempo entre 2 a 4h de aplicação, com melhor eficiência se em um dia apenas, que em dias alternados, dividindo as horas.

A maturidade epistêmica dos indivíduos também influencia no teor dos (com)partilhamentos, porém ante a desproporcionalidade, os mais maduros agem como o professor-mentor descrito por Bey e Holmes (1992), auxiliando os demais para lidarem com o apresentado, através das próprias experiências, contribuindo para a autoformação.

Ou seja: para ocorrer autoformação, como assinalado por Merleau-Ponty (2017; 2018), não precisa tão só da forma intrassubjetiva, mas é na intersubjetividade que ela ocorre de maneira mais robusta, pelo corpo cognoscente, no nó intrassubjetivo husserliano.

Enquanto PE derivado da Tese em construção, ele se atrela ao 3º objetivo específico daquele escopo que é: Propor um processo formativo para professores, cujo foco seja a resignificação do movimento interventivo-investigativo-interventivo, a partir de experiências formativas, incrementadas por recursos tecnológicos.

Como entendemos por tecnologia (Gonçalves; Gonzaga, 2022), o conceito de que é o desenvolvimento de um conhecimento para sofisticar o uso e a performance de instrumentos, estratégias, recursos, em cosmovisões inovadoras, embasadas por teorias científicas estabelecidas e reconhecidas, apoiando esse uso em filosofia fenomenológica que enfoca

otimizar e harmonizar as relações humanas holisticamente como parte significativa de seus processos autoformativos, onde nos localizamos na Área do Ensino em interface com a Educação, vinculados a investigar os processos formativos de professores (para dizer de uma forma ampla):

O processo formativo é o PE, que ressignifica o evento acadêmico colóquio em uma estratégia formativa, cuja estrutura configura um método próprio, pois inova a partir de duas posições teóricas estabelecidas (Ateliê biográfico de projeto e a Autoetnografia), assim angariando o sentido de movimento para intervir sobre uma realidade, questionar e refletir sobre ela para que o resultado se ponha ativo sobre si mesma através de seus atores (professores); ao que alteramos a perspectiva do uso do lúdico para funcionar como um recurso tecnológico, assim como do evento para exercer-se como tecnologia que reivindica a ocorrência da autoformação pela percepção.

#### **4 DOS NORTEADORES DE EXIGÊNCIA E NORMA**

O PE vem evoluindo, estando em sua 5ª. versão, tendo sido a 1ª. a apresentada para os pareceristas que o avaliaram quando da sua aplicação (2 presencialmente, 1 por acesso às filmagens); o que levou à 2ª. versão, apresentada no II Wokshop do PPG, 3ª. após recebimento das respostas da Experiência do Usuário; 4ª. na revisão para a qualificação; 5ª. após as contribuições da Banca de qualificação.

O planejamento da aplicação, submetido aos eventos que o acolheram, além dos demais itens de praxe, destacava que após a atividade, o participante deveria ser capaz de:

- Perceber influências e influentes-participantes de suas construções metodológicas em pesquisa-formação;
- Compreender a dinâmica da percepção nesse contexto a fim de beneficiar-se de seu exercício consciente;
- Identificar seu processo formativo entre colaborações e colaboradores (nem sempre) silenciosos.

Admitia como objetivo geral: Apresentar trajetórias para (auto)percepção na perspectiva de formação docente a partir da autoetnografia. Como Específicos:

- I. Evidenciar elementos constitutivos de percursos metodológicos interventivo-investigativos que contribuem para a (auto)formação de professores;
- II. Propor a reflexão sobre as contribuições da autoetnografia enquanto possibilidade de pesquisa- formação na docência;
- III. Motivar a investigação autoformativa a partir da (auto)percepção.

Como conteúdo, desenvolvido a partir da Adaptação do Ateliê Biográfico de Delory-Momberger; da Percepção Merleau-pontyana e da Autoetnografia em Christian Moser:

- 1) Apresentação de dois percursos metodológicos interventivo-investigativos de pesquisa em Ensino;
- 2) Atividades Pró-Perceptivas;
- 3) Construções Autonarrativas;
- 4) Socialização;
- 5) Reescrita autoetnográfica.

Para Avaliação, descrevia: *Os participantes, através da atividade, realizam um autodiagnóstico formativo quanto aos percursos metodológicos, por eles experienciados. O colóquio participa da pesquisa de formação de professores-pesquisadores e registrará através do livre aceite (formato imagético não-público no Grupo Focal), considerações dos participantes quanto às contribuições percebidas através do conteúdo apresentado (não-intrusiva), além das suas trajetórias perceptivas registradas como narrativas autoetnográficas. As produções escritas podem ser sondadas quanto ao interesse em participação futura em e-book (coautorias de capítulos de livro). A única manifestação de interesse para publicação foi aquele supracitado, na forma de artigo completo em evento.*

Encerrava com 3 páginas de referências das bases epistêmico-metodológicas que sustentavam a prática profissional (execução do PE). Além disso, observamos os já conhecidos Documentos de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 2013; 2016; 2019a; 2019b; 2022).

Como pode ser visto por qualquer interessado em conhecer o formulário (*link* supracitado) há uma apresentação sobre a intenção pedagógica do formulário, contendo em anexo uma síntese teórico-metodológica da pesquisa, para situar o leitor-avaliador das bases que subsidiam a construção do PE.

Ainda, está anexado o Regimento Interno, para guiar-se sobre o que está previsto para ser um PE dentro do programa, registrado no Art. 67º, inciso VII (IFAM, 2021, p.26):

**VII - validação do produto educacional**, correspondendo a dois (02) créditos (carga horária de 30h), e diz respeito a, no mínimo, duas (02) validações do produto educacional, sendo uma pela banca de defesa de tese e outra por diferentes instâncias, tais como, pelo público alvo (que não sejam os mesmos participantes do acompanhamento da prática profissional), por um comitê ad hoc, grupo focal, juízes, dentre outras possibilidades. Os critérios para validação do produto educacional e o prazo para entrega de relatório serão regidos por documento norteador, divulgado na página web do Programa; (sublinhado nosso; negrito do autor).

Ora, importa dizer que o documento norteador sobre validação de PE e outras exigências de créditos que devem ser deferidas pelo colegiado, não apresenta data, ainda que tenha sido divulgado para os discentes, via *e-mail* na data de 11 de maio de 2023, 11h57 GMT-4. Importa mais, dizer que solicitamos via *e-mail* também, por 3 vezes, o referido documento desde o início do 2. semestre do ano de 2022, posto que nossa pesquisa trabalha sobre a pesquisa-formação da autora nos ciclos do Ensino Superior, em caráter Autoetnográfico (Moser, 2019), do tipo autoetnografia reflexiva com descrição densa (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Nesse particular, destacamos que analisamos nossa mudança em função da pesquisa (autoformação), portanto há um *continuum* que engloba a dimensão pessoal, as relações com os demais membros da comunidade, os “contos confessionais” onde os momentos significantes para o percurso são o foco; direcionados para observar e testemunhar a experiência, identificando aspectos influenciadores na jornada, que validam não só a nossa experiência, mas comunga com o leitor, possibilitando que este encontre meios para viver a própria experiência ou mudar as circunstâncias (Ellis; Adams; Bochner, 2011) e mais:

Além disso, a abordagem pessoal da autoetnografia revela o investimento que os pesquisadores dão às suas investigações; por ser pessoalmente, emocionalmente, esteticamente, e narrativamente conectada a um grupo cultural ou experiência, autoetnógrafos assumem mais responsabilidade e maiores cuidados por representarem a eles mesmos e a outros. [...]. Porém, como método, modo de representação, e modo de vida, fazer autoetnografia e ser um autoetnógrafo requer que pesquisadores coloquem a investigação em primeiro plano junto com as preocupações representacionais em cada passo do percurso investigativo e do processo de representação.

Além disso, a autoetnografia reconhece como e porque as identidades importam e inclui e interroga as experiências ligadas a diferenças culturais. Autoetnógrafos com frequência priorizam os modos pelos quais as identidades sociais influenciam os processos de pesquisa, particularmente nos termos do quê, quem, e como nós estudamos; o quê e como interpretamos o que observamos e experienciamos; e como representamos nossas observações e experiências da vida cultural. (Adams; Jones; Ellis, 2015, p.18-19).

Nesse momento, peremptoriamente devemos ter em mente que qualquer ato legislativo, normativo ou similar, que defina algo para o cidadão brasileiro, deve estar sob a égide da Carta Magna, que em seu Art. 5º, inciso XXXVI (Brasil, 1988), vai dizer que a lei não retroage exceto para beneficiar e nunca para prejudicar o direito adquirido.

Em termos de direito adquirido, temos que atentar ao previsto no regimento interno, que já estava publicado, e suas bases nos documentos da CAPES que são inclusive, citados no tal documento norteador do PPG (<http://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/2-Orientacao-Validacao-do-Produto.pdf>) que destaca em sua primeira página, uma citação direta (Brasil [CAPES], 2019a, p.16): “[...] d) caracterizar em teses produzidas os processos ou produtos educacionais, mostrando a complexidade, a inovação, a especificidade e a profundidade de estratégias ou de processos de validação do produto a ser realizada na pesquisa associada.” (sequer utilizaram como referência, o documento mais atual! Fragilidade, já que só confeccionaram e distribuíram em maio do ano de 2023).

Reforça o mesmo dito no Regimento quanto aos meios de validação de 2ª instância: o parecer dos avaliadores *ad hoc* não participantes da prática; o qual foi indeferido pelo Colegiado pelo argumento de que essas validações deveriam ser posteriores à prática (os pareceristas levaram um semestre para concluir o parecer, tão só por estarem presentes ou visualizarem por filmagem a prática para confrontá-la com a versão escrita do PE, foi considerado equivalente a ser emitido ao mesmo tempo da prática! Temos um problema de semântica nos documentos? Pois eles puderam além de presenciar, visitar documento e filmagem, para avaliar, confrontar documento e ação, e só então emitir o parecer)

Tal documento norteador prossegue arguindo que a validação do PE precisa de rigor científico, de respeito a especificidades metodológicas da pesquisa e das condições de sua realização (?). Indeferida a validação pelo grupo *ad hoc*, não por conteúdo, mas por ... (é confuso pensar na sentença para definir o argumento, por sua inconsistência), seguimos aqui para a última possibilidade: que seja o produto descrito como artigo completo da área de Ensino ou Educação, em periódico Qualis B3 ou superior.

Esse esforço burocrático interno do Colegiado (considere as alçadas elencadas nos itens i-v) em segurar o aluno em etapas já aceitas por pares, às cegas, por profissionais da área, com *expertise* na abordagem, só consegue ser enxergado como as questões postas por Bazzo (2017), da Academia invalidar o que não é tecnicista, encaixotado no viés positivista, ou seja, atendendo a políticas internas e competições por espaços de poder, poder esse capilarizado e que impacta no destino da formação de professores: a sala de aula.

Eu não teria entendido isso dessa forma, não fosse a sondagem e depois as autonarrativas dos participantes da aplicação do PE, que desnaturalizaram para mim, esse aspecto: a cultura acadêmica, mesmo que já tivesse sido narrada por Bordieu, por exemplo, ao falar do capital simbólico ou de Foucault para falar dos micropoderes.

(Teóricos da abordagem materialista dialética, que difere da minha fenomenológica, mas que, no entanto, uma com outra possuem zonas de contato afetadas pelo positivismo: a forma de olhar o humano e dar-lhe lugar no mundo, nas relações etc. como posto por Minayo (2021) e também abordado pela Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos (SE&PQ) ou ainda por Merleau-Ponty em várias obras)

Portanto, construir e aplicar o PE também atende ao percurso da pesquisa, como pesquisa-formação de desenho autoformativo, em seu caráter fenomênico de que não apenas observei o fenômeno estando nele, mas que ele tenha me ressignificado, como posto no objetivo específico terceiro da Tese (supracitado), sendo a linguagem, a tecnologia dos participantes para comigo: “- caracterizar, na tese desenvolvida, processos ou produtos educacionais mostrando a complexidade, a especificidade e a profundidade de estratégias ou de processos de validação do produto a ser realizada na pesquisa associada.” (CAPES, 2019b, p.6)

Outros pontos postos pela CAPES (2019a) que não são vistos no documento norteador, mas que o leitor-(potencial) avaliador deste artigo verá no formulário eletrônico supracitado, é o PE ser resultado tangível de uma atividade docente ou discente, individual ou grupal, confeccionado previamente, cuja importância está atrelada ao resultado do que foi aplicado e é mencionada pelo cliente; que podemos indicar nos pareceres *Ad hoc*, presentes na Tese qualificada e na validação do PE indeferida pelo colegiado do PPG:

*[...] ressalto a organização do trabalho, o domínio técnico e teórico da pesquisadora, além da seriedade demonstrada durante a implementação [...] O nível de apropriação dos conhecimentos inerentes ao problema e objetivos do trabalho, em conjunto com a excelência da interação com o público, observados durante a aplicação, qualificaram as intervenções e reflexões empreendidas pelos participantes [...] me fizeram refletir sobre a especificidade e relevância da aplicação do Produto, pois o sujeito que assume a responsabilidade da aplicação, assume também papel estratégico para que ocorra a esperada legitimação dos movimentos interventivos-investigativos que serão produzidos. [...] responde ao problema da pesquisa [...] e ao objetivo [...]. configura-se como instrumento de relevância na (auto)formação dos profissionais que atuam nos distintos níveis de ensino e práticas educativas, constituindo-se dessa forma, como significativa contribuição para o campo da educação. Sendo assim, indico o Produto Educacional para formação de professores e professoras e, como sugestão futura, dada a relevância do problema que compreende a pesquisa em pauta para a categoria docente e a valiosa contribuição vislumbrada, recomendo aplicação do PE em grupos de professores/as em pleno exercício profissional [...] (Parecerista 1, sic)*

*[...] o mesmo demonstrou ser “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional [...]” pontuo a articulação coerente entre o problema de pesquisa da tese e os objetivos das atividades planejadas. [...] De modo que o PE no que concerne ao aspecto técnico ele se formaliza por uma descrição minuciosa das bases epistêmicas [...] bem como as atividades propostas que possuem uma intenção de autoformação e, também, informa suas potencialidades, funcionalidades e a aplicabilidade objetivada em casa uma. [...] Como sugestão, recomendo a aplicação em espaços escolares e não escolares com profissionais da educação ou afins, pois antevjo sua potencialidade na formação continuada de professores e outros profissionais que estejam envolvidos com a educação social. (Parecerista 2, sic)*

*No tocante a base teórica-epistemológica do Produto, saliento o consistente diálogo entre os teóricos a partir de suas premissas epistemológicas que validam as teorias e metodologias a ser utilizadas no PE, [...] a pesquisadora internalizou todos os elementos do Projeto de Pesquisa, em especial o problema, as questões e os objetivos, os articulando ao Produto Educativo de maneira que evidenciou sua maturidade na apropriação do processo investigativo como um todo. Vale ressaltar que desse modo a execução do PE se consolidou como uma alternativa viável comprovadamente legitimada nas duas atividades desenvolvidas [...] ficou evidenciado a importância da atividade como elemento fomentador da tomada de consciência dos sujeitos colaboradores sobre a necessidade de internalizar o fenômeno [...] Tal situação ficou demonstrada no autodiagnóstico formativo construído por eles [participantes] ao final do processo [...] os sujeitos colaboradores construíram uma autoetnografia baseada na trajetória de sua pesquisa enfatizando a retroalimentação de conhecimentos entre os colaboradores(as) e os(as) pesquisadores(as). [...] concluo que ambas as atividades [...] demonstraram ser de suma importância no processo de (auto)formação docentes nos variados níveis de ensino, sendo importante para ressignificar seu trabalho docente e fortalecer suas identidades profissionais. Dessa forma, considero a proposta viável e exequível para desenvolvimento no âmbito da formação de professores. (Parecerista 3, sic)*

Quanto ao impacto, o PE deve causar mudanças ao ser introduzido no ambiente social de aplicação; sua aplicabilidade se trata do potencial de empregá-lo e replicá-lo em diferentes ambientes e grupos sociais; quanto à inovação, é a intensidade de conhecimento inédito para criá-lo, citados pela CAPES (2019b; 2019c): notado na leitura dos excertos dos pareceres, assim como de sua aderência à linha de pesquisa Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico (CAPES, 2019a).

Lembremos que tecnológico aqui, volta-se à compreensão antes exposta, guiada pelo ideal da formação cidadã, crítico-reflexiva, ativa, capaz de transformar seu meio e atuar proativamente, onde Ensino “[...] envolve todos os níveis e modalidades de ensino formal do país, da creche ao doutorado, nos diversos campos do conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal, como a divulgação científica e artística em centros e museus de ciência e arte.” (CAPES, 2016, p.3).

Outras características que deve ter o PE a partir dos documentos da CAPES, se refere a diferir de produção meramente bibliográfica, e encaixar-se em categoria tipológica tais como propostas de ensino, material textual, atividades de extensão (cursos, oficinas e outros); nesse último ponto, a nota no parecer de indeferimento do colegiado ordenou a alteração de “atividade de extensão” para “evento organizado”, algo que ante a leitura dos documentos de referência e dada a abrangência que a CAPES refere *ipsis litteris* (que nos faltará espaço no artigo para citar) das possibilidades para um PE, poderia ser uma recomendação de ajuste (inclusive ordinatória), mas que não parece ser agravante o suficiente para indeferir.

Já que no documento (CAPES, 2019c) que trata dos Eixos possíveis para Produtos e Processos, ambos se encaixariam como desenvolvimento de material didático e instrucional, no Eixo da Formação, como docência em/criação de/organização de atividade de capacitação em diferentes níveis... notamos que há uma repetição nos documentos no decorrer dos anos e (foi dito em reunião realizada em 22 de março de 2023 (<http://ppget.ifam.edu.br/p14826/>), por duas membros da CAPES presentes no evento, que há discussão interna quanto a todas essas definições; então como cobrar por um viés o que não é aceito como consenso interno do órgão regulador?

Nas caracterizações, sua introdução deve contribuir no desenvolvimento no âmbito do Programa, devendo facilitar a participação dos que estejam em formação inicial e em formação continuada, incentivando redes de cooperação entre Programas (foi aplicado em instituição diferente de onde curso, mas da mesma Área CAPES); em termos de impacto educacional, deve contribuir para melhorar os diversos níveis de ensino, enquanto o impacto tecnológico, trata de contribuir “[...] para



a formação de profissionais que possam introduzir mudanças na forma como vem sendo exercida a profissão, com avanços reconhecidos pela categoria profissional.” (CAPES, 2016, p.46)

Ora, o que ficou evidenciado desde a sondagem para a construção do produto foi a de que a Academia é uma cultura com seus ritos e hierarquias, pelos quais gera sofrimento estressor às camadas abaixo, dada a forma com que opera as exigências (interpessoalidade, falta *soft skills*), onde é exigido que o discente seja um super-humano que ignore as demais dimensões de sua existência, no que tange a prazos, volumes, especificações etc.

Ainda, da ausência de objetividade imparcial nas condutas avaliativas (dois pesos, duas medidas), faltando oferecer subsídios tangíveis para que esses resultados sejam alcançados, sem falar na ausência de performance profissional que trabalhe na perspectiva da educação pelo exemplo de Jung (2006) (itens já mencionados por Bazzo (2017) e por outros autores, inclusive sendo motivo para “memes” em páginas nas redes sociais para (pós-)graduandos, mas também vistos em trabalhos (Ortiz-Vilarelle, 2019) por todo o globo).

Processo que na história da humanidade, em todas as culturas, propicia espaços de “transgressão” onde as minorias desfavorecidas, desprivilegiadas, desescolhidas, *outsiders* do topo-*insiders* daquela sociedade, marginalizadas, passam a formar comunidades que geram lugares de fala, que com o tempo passam a agregar mais integrantes até o ponto de virada nos lugares de poder.

Na própria epistemologia das ciências, vemos o surgimento relativamente recente da Fenomenologia e do Marxismo (século XIX), no entanto, revisitam filosofias pós-socráticas, relendo-as em seus próprios tempos, nos novos contextos que surgiam com a modernidade.

No entanto, olhando para as pessoas, o processo deve ser satisfatório para que haja aprendizagens transformadoras, que incitem à produção de inovações que desenvolvem seu grupo, sua comunidade, a sociedade, geradores de hormônios ligados ao prazer que são cientificamente sabidos como geradores de dependência, mas nesse caso, de uma cultura de bem-estar e crescimento, alinhada em cooperação, que se reflita lá na sala de aula, no chão da escola, em lugar dos estressores capilarizados até a entrada da criança na escola e no processo de escolarização. Essa integração e cooperação, também é mencionada em CAPES (2016).

Os demais elementos são detalhamentos horizontais dessa categorização, ou outros atendimentos de crescimento do *status quo* do PPG ou de sua manutenção, que no papel se apresentam inteligíveis, mas quando falados por alguns membros da CAPES presentes nos PPG’s, dão-nos a impressão de ainda vivermos na gestão federal de 2019-2022, e o entendimento se transveste de agrado e, se desagrade, “não é problema meu!” parece ser a tradução dos discursos.

Ao atualizar os *links* para este artigo, encontrei que um novo documento de área CAPES (2022) foi publicado (e não divulgado pelo PPG). Acrescento ao dito que este, diz que o produto deve ser em formato artesanal ou protótipo, desde que aplicado em condições reais nos espaços de ensino; a pesquisa deve se caracterizar como de solução de problemas ou de desenvolvimento do tipo saber-fazer, persiste o “[...] entre outros.” (CAPES, 2022, p.5) quanto a tipologia dos PE’s; pede para evidenciar a complexidade, especificidade e profundidade das estratégias e dos processos de validação já visto nos documentos anteriores.

Pede coerência entre curso, área, linha e projeto de pesquisa para ser coerente o PE gerado; ocorrendo de forma articulada para abranger e integrar diversidade docente e discente, para essa convergência ser gerada nos produtos:

Assim, espera-se que os projetos de pesquisa e desenvolvimento estruturadores estejam vinculados à temática do curso proposto, composto por docentes com formação e atuação nas distintas áreas do conhecimento necessárias para a condução das atividades de pesquisa. (CAPES, 2022, p.6)

Os PE's devem ser possíveis de serem usados, após prontos, por professores e outros profissionais do ensino dos espaços formais e não-formais, amplia a tipologia mais detalhadamente, inclusive acrescentando exemplos mais simples para PE, onde evento organizado é “[...] (exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas e atividades de divulgação científica);” mas um colóquio como estratégia formativa... me deixa dividida em classificar entre as categorias: i) Material Didático/Instrucional (propostas de intervenção) e “ii) Curso/Oficina de formação profissional (cursos, oficinas, entre outros), com proposta detalhada, que tenha relação com a APCN);” ou ainda iii) Tecnologia social, onde entra processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; inovações sociais organizacionais / de gestão (CAPES, 2022, p.10, excertos). Essas instruções já se encontravam em CAPES (2019b)

Mas algo fica claro: “A avaliação da produção intelectual dos cursos acadêmicos e profissionais será fundamentalmente qualitativa [...]” (ibidem) e é aceito trabalhos completos publicados em anais de eventos relevantes da área, o que é rechaçado em outro indeferimento do colegiado do PPG, que apenas aceita validar se o artigo for em periódico e nunca, em evento.

À frente, indica que os produtos e processos gerados e aplicados, deve promover articulação da formação com “[...] entidades demandantes de naturezas diversas [...]” (CAPES, 2022, p.11), contrariando o discurso experienciado no PPG de limitar em lista construída por alguns de seus membros, onde e com quem, por quem. Aprofunda adiante (ibidem) para englobar o Ensino em Saúde, entre outros espaços formais e não-formais.

Especialmente, o documento marca entre os deveres do programa, que “-seja descrito claramente como será a elaboração e validação do produto desenvolvido pelos pós-graduandos;”; ao que eu retorno ao direito fundamental da Carta Magna citado anteriormente, para reflexão dos leitores sobre como vem sendo conduzida a cultura acadêmica e as chancelas que impõe, tornando opressor um processo que poderia e deveria ser frutífero produtor de conhecimento, inovação e disrupturas no ensino como este vem sendo feito (tecnicista, bancário), em quaisquer dos níveis em que o processo impacte, de acordo com a atuação desse profissional em formação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto, apresentamos de forma questionadora o alinhamento entre os documentos norteadores da CAPES frente a um PPG e seus documentos internos, quanto à forma de ser executado por seu colegiado; entendendo que o caso não é único, mas se trata de uma cultura acadêmica - já denunciada por outros teóricos -, arraigada no positivismo como verdade única para chancelar outras epistemes científicas.

O que leva a uma educação tecnicista e bancária, modelo performado há mais de meio século, que ignora as mudanças na visão de mundo da sociedade, portanto excludente, pois requer de um cidadão o abandono das demais dimensões de sua vida para ser um super-humano cumpridor fordista de uma lista de metas nem sempre claras, ou se claras, submetidas a compreensões sem uma rubrica que esclareça aquilo que realmente se quer dos discentes ali matriculados.

Formados em um ambiente com esses parâmetros, inevitavelmente os profissionais reproduzirão – maiormente – esse modelo, o que nos leva a ponderar sobre o estado da escola hoje, frente a tantas demandas que desumanizam o processo de ensino e mais: vai na contramão de um modelo biologicamente favorável, pois não performa a favor daquilo que o cérebro entende como prazeroso, pelo contrário, rege-se para ser recebido como estressor.

Como inovar, inventar, criar, materializar evoluções tecnológicas – no conceito de tecnologia como arte dos operadores cognitivos em antever mudanças e combinações novas de técnicas, instrumentos, estratégias, artefatos, recursos de forma ampla, para desenvolver novos produtos e processos (métodos) que acompanhem a compreensão científica de determinado tema, campo, área – com uma viseira que ratifica como aceitável apenas a reprodução do que já existe, transvestida como ciência, ignorando sua estática e consequente inadaptação da realidade?

Assim, trouxemos o contexto de uma pesquisa de doutoramento profissional em andamento, já qualificada, cujo produto educacional (PE) obrigatório, derivado da mesma já foi aplicado em duas amostras oficiais e outras duas vezes sem o caráter de análise, mas ainda assim corroborando os resultados, defendido em evento nacionalmente reconhecido na área e aprovado nas instâncias das checagens periódicas por banca avaliadora dentro do programa, além de possuir parecer de professores público-alvo para utilizarem o mesmo; tendo sido construído para atender sondagem previamente feita desse público; que no entanto vem sendo indeferida sua validação pelo colegiado do referido programa; sendo apresentar esse PE na forma de artigo de periódico acima do Qualis B3, a tentativa restante para que seja aceito.

Expusemos a abordagem da pesquisa ser fenomenológica, do tipo autoetnográfica reflexiva, construída a partir dos ciclos formativos de uma professora pesquisadora, que através da aplicação do produto, o *feedback* trazido pelos participantes, desnaturalizou para ela que a conduta da academia tenha que ser aprendida e performada, mas refletir criticamente que ela deve ser atualizada para exercer o ensino de forma mais humana, para ter resultados mais potencialmente efetivos, além de refletir essa nova visão de mundo, que questiona a realidade, no chão da escola e assim, formar cidadãos socialmente ativos, tecnológicos, criativos, críticos, inovadores e cientificamente alfabetizados.

A proposta partiu da fenomenologia da percepção, que trabalha pensando nos elementos *gestálticos* em movimento no processo reflexivo, quando se revisita momentos significativos da formação e analisa autoetnograficamente o porquê das emoções vivenciadas e daquelas que sobrevivem nesse rememorar, como indicadoras do grau de eficiência desses processos.

Tendo emergido que não é o processo, mas aqueles que atuam como professores-mentores (já experienciaram igual ou similarmente e partem dos aprendizados das suas experiências para orientar como o seu par pode agir para sobreviver nas condições desumanizadamente vivenciadas) que fazem a diferença, pois é exigido pela Academia e pelos espaços de poder da escola, além do que é passado curricular e oficialmente.

Esses resultados foram construídos olhando os participantes como grupos focais em uma estrutura adaptada de ateliê de projeto, para ser um colóquio que se desempenha como estratégia formativa; onde atividades pró-perceptivas foram contributivos para sensibilizar a evocação da memória.

Dessa forma, esperamos que essa descrição expositiva-qualitativa seja capaz de apresentar o potencial desse produto educacional, validando-o na forma de artigo científico, além de levar aos leitores uma chamada voluntária para autodegustação e validação da atual versão, pelo formulário eletrônico, cujo *link* foi apresentado na seção 4 (<https://forms.gle/Hci5La8Axnz8Cbw86>), de forma a

melhorarmos ainda mais nossa proposta formativa e que ela cumpra o desejo expresso na sondagem, por professores-formadores em seus lugares de fala.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2015.
- 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.
- BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.
- 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.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 09 abr. 2024.
- CAPES. **Documento de área 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=2440599&key=8411886ce0e549ee09790788ca60d38d>. Acesso em: 28 jul 2022.
- CAPES. **Documento de área 2016: Ensino**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO\\_DE\\_AREA\\_ENSINO\\_2016\\_final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.
- CAPES. **Documento de área 2019 – Área 46 Ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- CAPES. **Documento orientador dos APCN: Área 46 Ensino**. Brasília. CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CAPES. **Documento orientador dos APCN: Área 46 Ensino**. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO\\_ORIENTACOESAPCN\\_publicar.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ENSINO_ORIENTACOESAPCN_publicar.pdf). Acesso em: 09 abr. 2024.
- CAPES. **Produção Técnica – Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf/view>. Acesso em: 09 abr. 2024.

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.

FISCINA, L. Uma Descrição fenomenológica da casa-afetiva no domínio da memória. **Cadernos CERU**, online, série 2, v.32, n.1, p.185-195, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189740/175159>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GONÇALVES, C. É. L. de C. A História da ciência e a antropologia de Ingold para a educação que aspiramos. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, online, v.25, n.especial, 2022, p.282-304. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2022v25espp282-304>. Acesso em: 08 set. 2022.

GONÇALVES, C. É. L. de C.; GONZAGA, A. M. A Biologia do comportamento e a sala de aula. *Ciê. Educ.*, Bauru, v.26, e20063, 15 p., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200063>. Acesso em: 16 abr. 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: 13 abr. 2024.

GONÇALVES, C. É. L. de C.; GONZAGA, A. M. Ensino tecnológico em perspectiva e a compreensão antropológica de tecnologia e técnica. *Revista Dynamis*, Blumenau, v.28, n.1, p.209-230, mar. 2022. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10480>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GONÇALVES, C. É. L. de C.; SILVEIRA, D. P. da. Autoformação de um professor de educação ambiental. In: Seminário de Pós-graduação do IFMS, 2., 2022, Dourados. *Anais [...]* Dourados: IFMS, 2022. 15 p. Disponível em: <http://sistemas.ifms.edu.br/semppog/public/html/anais/2022/pdf/ID05.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

IFAM. **Resolução n.10 CONSUP-IFAM**. Aprova o Regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), constituído dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Manaus, PPGET: 2021. Disponível em: <http://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/Regimento-Interno-PPGET.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

JUNG, C. G. **O Desenvolvimento da personalidade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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.

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

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. 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.

SOCIEDADE DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVOS (SE&PQ). VI Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. On-line: **Youtube**, 22-24 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weVQdz3V0m4&list=PLMIGPJn9RAgKCvDqW8B2blQN1QNQ0JcsS>. Acesso em: 22-24 set. 2021.

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